

**Jean-Christophe
GIACOTTINO**

**INTEGRER LES USAGERS D'UN DISPOSITIF I-TEP
DANS UNE CULTURE INSTITUTIONNELLE DES ECRITS EDUCATIFS**

MEMOIRE-PROJET

CAFERUIS – Année 2013/2015

« Ce travail me conduira à penser que peut-être ne se saisiront de nos textes que ceux qui les enchantent ».

Paulette Bensadon,
De l'écriture aux écrits professionnels.
Contrainte, plaisir ou trahison ?

« Bien écrire, c'est déjà presque bien penser, et il n'y a pas loin de là jusqu'à bien agir ».

Thomas Mann,
La montagne magique.

LISTE DE SIGLES UTILISES

AEMO :	Action éducative en milieu ouvert.
ANMECS :	Association nationale des maisons d'enfants à caractère social.
AIRE :	Association nationale des Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques et de leurs Réseaux.
ANESM :	Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.
ARS :	Agence régionale de santé.
ASIP :	Agence des systèmes d'information partagés de santé.
CODIR :	Comité de direction.
COPIL :	Comité de pilotage.
CAFDES :	Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale.
CASF :	Code de l'action sociale et des familles.
CDAPH :	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.
CNAR :	Centre national d'animation et de ressources (social, médico-social, santé)
CREAI :	Centre interrégional d'étude, d'action et d'information (en faveur des personnes en situation de handicap et/ou d'inadaptation.)
DEIS :	Diplôme d'état d'ingénierie sociale.
DSTS :	Diplôme supérieur de travail social.
DGAS :	Direction générale de l'action sociale.
DRJSCS :	Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.
ESSMS :	Etablissements et services sociaux et médico-sociaux.
GCSMS :	Groupement de coopération sociale et médico-sociale.
IGAS :	Inspection générale des affaires sociales.
IR :	Institut de rééducation.

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées.

PPA : Projet personnalisé d'accompagnement.

PPS : Projet personnalisé de scolarisation.

PRS : Projet régionale de santé.

PRIAC : Programme interdépartemental d'accompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie.

PACA : Provence Alpes Côtes d'Azur.

RID : Réunion interdisciplinaire.

SESSAD : Service d'éducation spécialisée et de soin à domicile.

SROSMS : Schéma régional d'organisation médico-sociale.

UNIOPSS : Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés à but non lucratif sanitaires et sociaux.

« Je soussigné, jean-christophe Giacottino, certifie que le contenu de ce mémoire est le résultat de mon travail personnel.

Je certifie également que toutes les données, raisonnements et conclusions empruntés à la littérature sont exactement rapportées, citées, mentionnées dans la partie références.

Je certifie enfin que ce mémoire, totalement ou partiellement n'a jamais été évalué auparavant et n'a jamais été édité ».

TABLE DES MATIERES

1-1 : INTRODUCTION	p. 1
1-1-1 : Produire du sens	p. 2
2-2 : CONTEXTUALISATION	p. 2
2-2-1 : Les missions	p. 3
2-2-2 : Principes d'action	p. 4
2-2-3 : Du dispositif...	p. 5
2-2-4 : Une expérimentation	p. 6
2-2-5 : La transversalité	p. 6
2-2-6 : ITEP et I-TEP	p. 7
2-2-7 : Présentation du dispositif du bassin d'Aix	p. 8
2-2-8 : Territoire	p. 9
2-2-9 : Les enfants	p. 10
3-3 : UN CHOIX DE PROBLEMATIQUE :	
LES ECRITS EDUCATIFS	p. 12
3-3-1 : Supervision	p. 12
3-3-2 : Le dossier de l'utilisateur	p. 13
3-3-3 : Responsabilité et partage de l'information	p. 14
3-3-4 : Rapporter	p. 15
3-3-5 : Complexité d'écrire	p. 16
3-3-6 : Ecrire dans la complexité	p. 17
3-3-7 : L'utilisateur, destinataire éthique	p. 18

4-4 : L'ENQUETE	p. 19
4-4-1 : Synthèse des problématiques	p. 20
4-4-2 : Des enjeux	p. 21
4-4-3 : Le changement	p. 22

5-5 : LE PROJET	p. 24
5-5-1 : Finalité	p. 24
5-5-2 : Objectifs stratégiques	p. 25
5-5-3 : Objectifs opérationnels	p. 26

6-6 : PROGRAMMATION DU PROJET	p. 27
6-6-1 : Optimisme et lucidité	p. 27
6-6-2 : Positionnement évaluatif	p. 28
6-6-3 : Des instances repérées	p. 29
6-6-4 : Le déploiement de la programmation : 1 ^{ère} année	p. 30
6-6-5 : Le déploiement de la programmation : 2 ^{ème} année	p. 40
6-6-6 : Les coûts	p. 47
6-6-7 : Efficience	p. 48

7-7 : CONCLUSION	p. 49
-------------------------	--------------

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

1-1 : INTRODUCTION

« *On ne peut désormais plus écrire comme on le faisait auparavant*¹ », Cette citation d'Ermitas Ejzenberg tirée de son livre consacré aux écrits professionnels met en lumière des mutations à l'œuvre depuis plus de dix ans maintenant dans le secteur social et médico-social.

Changement d'époque donc, glissement vers de nouvelles logiques opérationnelles, fonctionnelles, structurelles, mais aussi idéologiques, c'est tout un nouveau champ lexical qui change avec l'apparition d'un autre vocable gravitant autour de la question du service à la personne.

La loi du 2 janvier 2002² qui énonce des principes forts en matière de droit des usagers prononce corrélativement l'affirmation de cette logique de service. Elle place la notion de projet au centre des interventions des institutions sociales et médico-sociales. Elle rend obligatoire la rédaction d'un projet d'établissement ainsi que son évaluation interne et externe régulière (cinq et sept ans). De ce fait, la question de la traçabilité des actes est posée. Et le fait de rendre compte donne aux écrits professionnels une place prépondérante.

La législation offre désormais l'opportunité de produire une réflexion sur la production des écrits professionnels.

Le terme de recommandations par exemple (Section 5, Art.22) apparaît aussi dans la loi 2002-2 et c'est l'ANESM³ qui au travers de l'objectif du développement d'une culture de la bientraitance au sein des ESSMS⁴ se charge de ces formalisations écrites. C'est cette même agence qui recommande « *d'interroger les pratiques et les écrits institutionnels*⁵ » dans son questionnement concernant l'éthique dans les ESSMS.

La loi n°2009-879 du 21 juillet 2009 dite loi Hôpital, Patient, Santé, Territoire consacre aussi une terminologie nouvelle : pilotage, performance, efficience, appel d'offre. Cette terminologie ne va pas sans rappeler le principe d'une justification des actes dans l'écho des valeurs marchandes qui s'en dégage.

En résumé, le cadre contractuel initié et imposé par la législation modifie les pratiques de rédaction au sens où l'accompagnement et les relations professionnels/usagers se fondent sur la réciprocité de leurs droits et de leurs devoirs.

Je montrerai qu'il apparaît nécessaire de penser à nouveau la question des écrits professionnels au sein d'un dispositif I-TEP, et plus précisément les écrits éducatifs.

¹ Ermitas Ejzenberg : Les écrits professionnels. Vuibert, 2012. p.8.

² Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

³ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

⁴ Etablissements et services sociaux et médico-sociaux.

⁵ ANESM : Le questionnement éthique dans les établissements sociaux et médico-sociaux. Octobre 2010.

Dans une première partie, je présente le contexte législatif et médico-social du dispositif. Une deuxième partie propose de problématiser la question des écrits éducatifs dans le champ plus vaste de la communication écrite en situation professionnelle. Les enquêtes qui suivent me permettent de préciser les problématiques des écrits éducatifs au sein du dispositif I-TEP. Elles montrent aussi un diagnostic objectivé au regard d'une enquête nationale sur les écrits éducatifs réalisée auprès des cadres intermédiaires des ITEP. Je présente ensuite mon projet d'intervention managériale ainsi que la programmation détaillée de mes actions. J'inclue mes démarches d'évaluation à dessein de mesurer, réguler et questionner le sens de mes propositions.

1-1-1 : Produire du sens...

Il est donc question de culture de l'écrit.

Il convient et ceci au regard de la singularité des usagers et de la diversité des services rendus qui renforcent mon intérêt pour les écrits professionnels comme objet d'explicitation et de transmission, de dégager les problématiques concernant les écrits éducatifs dans le champ plus vaste des écrits professionnels.

Ce qui est en jeu est la production du sens. Du sens de toutes nos actions à destination du public. Mais aussi, qui produit cette production de sens ? Champs avec champs, regards croisés, transversaux, inter voire transdisciplinaires, témoignant alors d'une co-construction opérante avec l'utilisateur de son parcours de vie, c'est à dire « *d'une attention toute particulière portée à la problématique subjective des personnes pour laquelle l'institution a été créée* », [...] « *d'une autre nécessité, d'une autre obligation, celle de se concentrer sur le sens d'une action à mener, d'une intervention à accomplir auprès des personnels et des personnes accueillies* ⁶ ». Il sera question aussi de changement de culture.

2-2 : CONTEXTUALISATION

Le cadre de ce mémoire-projet se situe en Institut Thérapeutique éducatif et pédagogique. Pour une écriture plus simplifiée, j'emploie le sigle ITEP.

Pour les besoins de cet exercice, je me positionne comme cadre intermédiaire dans un ITEP que je nommerais ITEP du bassin d'Aix-en-Provence. Ce dernier est implanté dans le département des Bouches du Rhône.

Je suis responsable de l'encadrement et de l'accompagnement des trois équipes éducatives

⁶ Chef de service, un cadre pour une recherche du sens, Benjamin Jacobi. Document CREAI PACA/CORSE, la place des chefs de service et des cadres intermédiaires en institution, Février 2014. P.33 et 34.

du service internat.

Les ITEP sont des établissements du secteur social et médico-social relevant du champ d'application de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale au titre de l'article 15 alinéas 2. Ils sont des « *établissements ou services d'enseignement et d'éducation spéciale qui assurent, à titre principal, une éducation adaptée et un accompagnement social ou médico-social aux mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation* ». Définition et classification sont recueillies dans le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) aux articles L312-1 et L312-1 alinéa 2.

Deux textes réglementaires vont venir préciser l'organisation, le fonctionnement, le public accueilli et accompagné et les missions des ITEP. Ce sont le décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 et la circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007. Les ITEP « *accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé tel que définis au chapitre II de l'article D. 312-59-2 du CASF* ».

Les ITEP sont en ce sens des établissements du secteur médico-social et rentrent dans le champ de l'accompagnement de l'enfance (et des jeunes majeurs) en situation de handicap. Leur dénomination actuelle renvoie à l'évolution d'un paradigme d'intervention au regard des problématiques du public pris en charge par ces établissements.

L'Annexe I présente cette évolution historique.

2-2-1 : Les missions...

Les ITEP inscrivent leurs actions dans ce contexte et ce cadre réglementaire. Ils affichent ainsi la volonté d'être structures de soin au sens de la Circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis : « *le cadre institutionnel lui-même doit revêtir une dimension soignante* ». Comme elle le précise très clairement, elle « *a pour objet de préciser et expliciter les termes des articles D.312-59-1 à D.372-59-18 du code de l'action sociale et des familles relatifs aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) et d'inscrire l'action des ITEP dans le cadre législatif et réglementaire renouvelé de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté*

des personnes handicapées, et de ses décrets d'application ».

Cette même circulaire définit aujourd'hui le « *cadre spécifique de fonctionnement mettant en exergue les modalités particulières de prise en charge du public concerné, public qui lui-même fait l'objet d'une définition renouvelée* ». Elle est capitale pour comprendre le sens des interventions en ITEP, son organisation ainsi que sa mission : *Amener l'enfant ou le jeune concerné à un travail d'élaboration psychique, en accompagnant son développement singulier au moyen d'une intervention interdisciplinaire, qui prenne en compte la nature des troubles psychologiques et leur dynamique évolutive [...] Ce travail d'élaboration accompagné doit amener l'enfant ou le jeune à rechercher, expérimenter des façons singulières de s'accommoder de ses capacités et de ses difficultés [...] dans une perspective de maintien ou de retour dans les dispositifs habituels d'éducation, de scolarisation, de formation professionnelle, de socialisation.*

2-2-2 : Principes d'action...

L'interdisciplinarité est à la base des interventions et s'organise au travers de la coordination et de l'articulation des dimensions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques, renvoyant « *à l'élaboration d'un projet partagé, que chaque discipline décline spécifiquement*⁷ ». Elle vise le traitement des problématiques des usagers par une approche globale coopérative et complémentaire. Elle est une réponse à la complexité des problématiques. « *La dynamique évolutive du jeune, sollicitera désormais en permanence, la capacité de l'institution à trouver les moyens, les ajustements et les innovations nécessaires*⁸ ».

La circulaire reprend le décret du 6 janvier 2005 en posant que l'objectif de ce principe d'action interdisciplinaire est la réalisation du Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA) de l'enfant. Il se réfère au plan de compensation élaborée par la CDAPH. Et c'est le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), composante du plan de compensation qui prévoit l'orientation de l'enfant en ITEP. Le PPA, logique institutionnelle d'articulation des champs (ou dimensions), fixe les objectifs à atteindre et les prestations mises en œuvre pour y parvenir. Logique aussi singulière, répondant aux besoins et attentes des usagers au regard de leur projet de vie, s'adaptant « *à la dynamique évolutive des troubles de l'enfant ou du jeune*⁹ ».

De plus, la circulaire rappelle la nécessité de l'implication des familles ou représentants

⁷ <http://www.pluriel-formation-recherche.fr/> l'interdisciplinarité, un postulat tiré de l'expérience.

⁸ Michel Occipinti, mémoire CAFDES, Entre identité culturelle et dynamique de conformité, un espace émergent, celui de l'ayant droit. 2012. p.24.

⁹ Uniopss, Fiche pratique du CNAR social, Les ITEP, mars 2012. p.6.

légaux dans la démarche d'accompagnement de l'enfant ainsi que la nécessité d'un travail de partenariat avec les secteurs de la pédopsychiatrie, de l'éducation nationale, de l'aide sociale à l'enfance, de la protection judiciaire de la jeunesse, ainsi que tout autre partenaire impliqué dans le projet d'accompagnement. Avènement d'une logique de coopération et de collaboration, « afin de veiller à la cohérence de la prise en charge et d'éviter les ruptures ou les discontinuités ¹⁰ ».

2-2-3 : Du dispositif...

Il consacre des modalités d'accueil innovantes, sortant du cadre strict d'une réponse internat temps complet, rejeton des logiques dites à la place. L'internat se veut alors « modulé » (soirée et nuitée à l'institut d'un à trois soirs par semaine correspondant à ce qui s'appelle « variable d'ajustement »). Le SESSAD, accueil de jour séquentiel, externat (accueil de jour), accueil familial spécialisé, internat (de semaine ou ponctuellement à temps complet) déclinent aussi ces modalités d'accueil différenciées et personnalisées. Dans cette mesure, la circulaire s'inspire très clairement de l'Art.15-12° de la loi 2002-2 portant sur les établissements et services expérimentaux : « Ils assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat ». Et dans cet espace d'entre-deux réglementaire, le décret du 6 janvier 2006 stipule que les ITEP proposent des « modalités d'accompagnement diversifiées, modulables et évolutives », « mis en œuvre à temps complet ou à temps partiel, en internat, en semi-internat, en externat, en centre d'accueil familial spécialisé ». Est-ce à dire que les ITEP sont des établissements expérimentaux ? Il apparaît qu'ils en ont la possibilité au travers de la circulaire qui vient préciser la modularité de l'accueil et de l'accompagnement. Elle prononce le glissement de paradigme des interventions des ITEP en dispositif I-TEP. Cette notion de dispositif est en cette fin d'année 2014 récente puisqu'elle s'inscrit dans un cadre expérimental.

Elle « comprend une dimension fortement novatrice et réformatrice. Il vient percuter la prédominance de l'internat et rompt radicalement avec la logique « à la place » qui a prédominé largement tout le secteur médico-social¹¹ ».

La mise en œuvre du dispositif provient des réflexions des pouvoirs publics portant sur la

¹⁰ Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C no 2007-194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charge des enfants accueillis

¹¹ Site Web : <http://www.aire-asso.fr/experimentation-dispositif-itep.php> : Le dispositif ITEP.

prise en charge du handicap psychique¹².

2-2-4 : Une expérimentation...

Pour revenir à cette modularité de l'accueil et de l'accompagnement, elle se comprend au travers d'une nouvelle formulation de la notification d'orientation provenant de la CDAPH (MDPH) prescrivant tout le dispositif I-TEP (notification globale), marquant la fin d'une orientation précisant et service d'accueil et type d'accueil. *« L'ITEP sous forme de dispositif, tout en se basant sur des formes organisationnelles repérées, dépasse la logique des établissements et services dédiés pour offrir, seul ou en coopération une diversité d'interventions modulables intra et extra muros, adaptables à ce que le jeune est en capacité de pouvoir « supporter¹³ ». Afin de préciser les nécessités d'une orientation dans un dispositif I-TEP, qui comme le rappelle la circulaire doit « répondre à des indications précises et bien posées », les professionnels des ITEP participent au sein des commissions CDAPH aux décisions d'orientation. En ce sens, ils favorisent des prises de conscience et des repérages plus précis concernant les problématiques des jeunes accueillis de par l'acquisition d'une « connaissance de ces troubles afin de pouvoir appréhender les solutions nécessaires¹⁴ ».*

Le dispositif est à ce jour une expérimentation qui concerne six régions françaises : La Basse Normandie et Haute Normandie, l'Ile de France, les Pays de la Loire, la région Champagne-Ardenne et la région PACA. Il s'étale sur une période de mai 2013 à décembre 2014. Il s'inscrit dans le cadre des schémas départementaux au regard du *« Déploiement territorialisé du dispositif ITEP dans l'ensemble des départements »* qui se fixe pour objectif d'*« approfondir »* leur mise en œuvre *« dans une perspective territoriale maillée et partenariale¹⁵ »* ainsi que dans une perspective nationale signifiant les objectifs stratégiques suivants :

Améliorer l'évaluation et la connaissance des besoins de ces jeunes ainsi que les modes de coopération développés au niveau territorial.

Améliorer la continuité du parcours des jeunes en ITEP et la qualité de leur accompagnement.

¹² Rapport Tome 1 Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), Fadéla Amara, Gilles Lecoq, Myriam Mesclon-Ravaud, Danièle Jourdain-Menninger, Recommandation n°39 : Privilégier une orientation générale sur un dispositif ITEP, plutôt qu'une orientation ciblée sur un mode unique d'accompagnement, en adaptant si besoin les conditions tarifaires, Août 2011. p.134.

¹³ Site Web : <http://www.aire-asso.fr/experimentation-dispositif-itep.php> : Le dispositif ITEP.

¹⁴ Circulaire interministérielle n°2007-194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charge des enfants accueillis.

¹⁵ Schéma Régionale d'Organisation Médico-Social (SROMS), Composante du Projet Régionale de Santé (PRS) PACA 2012-2016. p.39

*Accompagner l'adaptation de l'offre actuelle et l'évolution de la réglementation*¹⁶.

2-2-5 : La transversalité...

C'est donc un enjeu actuel (pouvoir public, instances décentralisées, opérateurs, acteurs de terrain) que de dépasser la logique d'établissement en restant au plus près des besoins et attentes des usagers par la prise en compte du parcours de vie, du projet de vie et de soins individualisés. Cette volonté de penser « dispositif » est reprise dans le rapport Piveteau : *« Les dispositifs, dont le seul véritable exemple – dans cette acception du terme – est aujourd'hui l'expérimentation qui concerne les ITEP, sont des regroupements d'établissements et de services entre lesquels, en fonction des besoins de la personne, l'intensité d'intervention des différentes structures peut être modulée sans avoir à modifier la décision d'orientation prise par la CDAPH*¹⁷ ». Au travers de cette définition du dispositif, le rapport souligne son déploiement au sein des GCSMS¹⁸. Mais le caractère expérimental du dispositif ne permet pas à ce jour d'en avoir une lecture claire. Il semblerait qu'il soit plus opérationnel au sein des structures ITEP qui l'activent grâce à ses formes organisationnelles repérées que je nommerais pour un repérage plus clair, services, à savoir : SESSAD, externat, internat.

C'est la notion de transversalité qui explique comment s'active le dispositif. C'est une politique de gouvernance d'adaptation/réponse aux situations des usagers qui en ce sens favorise et dynamise l'implication des acteurs, leur collaboration. Elle renvoie donc à *« une articulation entre du spécifique et du droit commun », « c'est bien penser la complexité et la diversité des situations », « cela demande une transformation non seulement des pratiques professionnelles mais également des cultures professionnelles*¹⁹ ». L'approche transversale génère *« une plasticité des réponses aux besoins de la dynamique évolutive de chaque enfant ou adolescent*²⁰ ». La transversalité favorise des glissements souples dans les différents services, de la complémentarité entre ces derniers, des formes d'accueil et d'accompagnement modulées parce qu'évolutif, au regard du parcours de vie de l'utilisateur.

¹⁶ Site Web ARS Haute Normandie, <http://www.ars.haute-normandie.sante.fr/> la Haute Normandie expérimente le dispositif ITEP.

¹⁷ Rapport Denis Piveteau, Conseiller d'Etat, « Zéro sans solution » : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches. 10 juin 2014. p.33.

¹⁸ Groupement de Coopération social et Médico-Social

¹⁹ Interview de Muriel Mafessolli, Directrice de l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville, Alsace. Approche transversale, quels enjeux, limites et méthodes, Revue Formation & Territoire n°15, ARIFOR (GIP action régionale pour l'information sur la formation et l'orientation). p.45.

²⁰ Laurent Pénichon, mémoire CAFDES, passer de l'institution au dispositif ITEP : Un levier pour remobiliser les professionnels afin d'améliorer le service à l'utilisateur. 2010. p.45.

2-2-6 : ITEP et I-TEP...

En référence aux travaux de Anderson et Lojkin, un dispositif se définit comme : « Environnements aménagés, lieux sociaux d'interaction et/ou de coopération, organisation structurée de moyens matériels, humains, symboliques et relationnels. Il a pour but de « parer aux débordements du réel²¹ ».

En résumé, l'ITEP est une appellation référée au cadre réglementaire, « le dispositif en est son expression clinique et fonctionnelle²² » et sa dénomination I-TEP indique :

Un « I », Institut, égide et référence, cadre institué qui n'est pas sans rappeler l'institution au sens de Marcel Mauss : « Un ensemble d'actes et d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'imposent plus ou moins à eux ».

Un « I », cadre instituant, aussi au sens où l'auteur nous rappelle que « les institutions véritables vivent, c'est-à-dire changent sans cesse²³ ». Dans cette mesure, il rappelle une mise en tension, que des forces s'exercent, que des « processus critiques » sont à l'œuvre au sein de l'institué, et qu'ils sont « constructifs puisqu'entièrement centrés sur la qualité des projets, de l'organisation et des pratiques²⁴ ».

Un tiret « - », qui indique le passage de l'institut/institution en mode dispositif. Il indique cette liaison/articulation entre institué/instituant et la spécificité des modes d'intervention.

Un « TEP », dont la liaison volontaire entre les lettres montre que les dimensions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sont indissociablement liées entre elles dans les interventions.

L'ensemble « I-TEP » peut se lire alors comme une organisation au sens de Crozier et Friedberg : « Un processus politique et culturel d'intégration et de régulation des comportements²⁵ », un construit social structuré par des relations de pouvoir entre ses principaux acteurs et régulé par le jeu des stratégies inter personnelles au sein d'un système d'action concret.

I-TEP se lit comme travail en dispositif (se démarquant fortement d'une plateforme de service). C'est « l'expression d'une approche multimodale, inter structurelle, coordonnée, territorialisée²⁶ » des interventions auprès d'un public en difficulté psychologique.

Le dispositif I-TEP ainsi expliqué, montre et rend compte de tous les contours de l'offre de soin actuelle.

²¹ Anderson, Lojkin : Colloque dispositif et médiations des savoirs, Louvain la Neuve. Avril 1998.

²² Jacky Desmet, Secrétaire général adjoint de l'AIRe : Le dispositif ITEP.

²³ Marcel Mauss et Paul Fauconnet, Sociologie. p.168.

²⁴ Jacques Papay, L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social. Perspectives Sociales, Vuibert, Mai 2007. p.53.

²⁵ <http://mip-ms.cnam.fr/> Fiches de lecture Michel Crozier, Erhard Friedberg, l'acteur et le système.

²⁶ Serge Heuzé, la notion de dispositif versus ITEP, ANMECS, septembre 2013. p.7.

L'Annexe II présente un tableau de synthèse du dispositif I-TEP en référence à l'AIRe.

2-2-7 : Présentation du dispositif du bassin d'Aix...

Le dispositif I-TEP du bassin d'Aix fait partie des vingt établissements et services gérés par une association d'ampleur nationale dont le siège social se situe à Paris. Huit cent salariés, mille personnes accueillies, l'association inscrit ses actions sur tout le territoire métropolitain au titre d'une délégation de mission de service public au travers de la mise en œuvre des dispositions réglementaires²⁷ et législatives des champs de la protection de l'enfance, de la lutte contre les exclusions et du champ médico-social. Les missions de l'association (défendant des valeurs humanistes et les principes de la laïcité), reposant sur la promotion de la personne sont la protection, l'insertion, le développement et la restauration des capacités d'intégration sociale des jeunes et adultes confiés par les autorités compétentes. Ses missions favorisent l'épanouissement de personne responsable, le développement de leur personnalité, la conscience de leur dignité, de leurs droits et de leurs devoirs. La répartition des établissements et services sur tout le territoire implique un découpage repérant en pôles Normandie, Est, Ouest, Centre et Sud. De fait, l'organisation générale associative s'en trouve décentralisée au profit d'un fonctionnement institutionnel où les processus de décision reposent sur un principe de délégation assurant l'autonomie et l'interdépendance des établissements. Des procédures de contrôle managérial et financier assurée par la Direction Générale de l'association garantissent les mises en conformité réglementaire ainsi que la cohérence d'ensemble d'organisation et de fonctionnement. C'est en 1996 que l'association rachète la structure du bassin d'Aix.

Le dispositif I-TEP du bassin d'Aix a aujourd'hui pour mission d'accueillir des enfants âgés de six à quatorze ans qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbent gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. L'ARS PACA est l'autorité de contrôle et de tarification. Elle se présente à ce jour sous la forme d'une dotation globale provenant d'une contractualisation pluri annuelle (CPOM signé au printemps 2014). De plus, le dispositif fait partie d'un groupement d'étude et de coopération appelé GECITEP Provence issu de la convention liant l'association gestionnaire et trois autres associations des Bouches du Rhône par le biais d'un

²⁷ Loi n°98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-social.

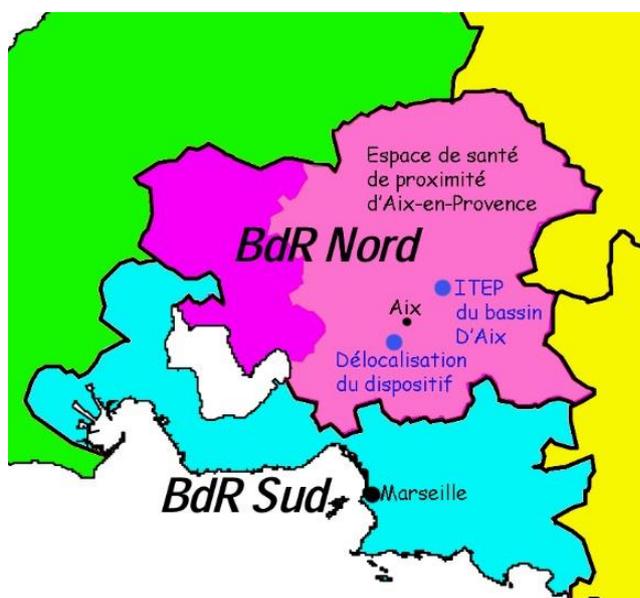
Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

GCSMS depuis mai 2008.

2-2-8 : Territoire...

Sa capacité d'accueil totale est de 56 places pour des temps de prise en charge hebdomadaire assuré uniquement pour des garçons. L'accueil s'organise du lundi matin au vendredi soir sur la base de 212 jours de fonctionnement par an. Il étend son champ d'action sur le territoire de santé des Bouches du Rhône Nord au-delà de l'espace de santé de proximité d'Aix-en-Provence²⁸ :



La dénomination ITEP du bassin d'Aix renvoie à son emplacement géographique historique et son dispositif se situe donc au nord-est d'Aix-en-Provence. Le point de délocalisation du dispositif correspond à une extension récente des activités qui se situe au sud-ouest de la ville. Il a pour appellation *établissement secondaire* au regard de la décision²⁹ portant sur le transfert géographique de l'ITEP.

Il concrétise l'obtention d'un appel d'offre³⁰ initiée par la programmation PRIAC 2011-2013 et s'inscrit aujourd'hui dans le déploiement territorialisé du dispositif I-TEP défini par le SROMS PACA 2012-2016 « en privilégiant l'extension de structures existantes ou d'antennes desservant des zones aujourd'hui dépourvues d'accompagnement³¹ ».

En termes d'organisation fonctionnelle, le dispositif structure sa capacité d'accueil comme suit :

²⁸ Sources : www.uniopss.asso.fr/resources/trco/pdfs/.../56304Territoires_sante.pdf Direction Régionale des Affaires Sanitaire et Sociale, Les territoires de santé. 2005.

²⁹ Décision DOMS/SPH n°2014-014 portant transfert géographique sur la commune d'Aix-en-Provence de l'établissement secondaire de neuf places de l'ITEP du bassin d'Aix. Source web : <http://www.paca.territorial.gouv.fr/actes3/files/fichieracte38896.pdf>

³⁰ ARS, Projet régional de santé, PRIAC 2011-2013. p.9

³¹ SROMS/PRS PACA 2012-2016. Déploiement territorialisé du dispositif ITEP dans l'ensemble des départements. p.39

Dispositif bassin d'Aix	Dispositif délocalisé
Service internat : 29 places/trois lieux de vie	Service internat : 8 places
Service externat : 6 places	Service externat : 1 place
Service SESSAD : 12 places	

2-2-9 : Les enfants...

Un regard sur le nombre d'enfants accueillis montre que sur une capacité d'accueil totale de 56 places, 44 enfants sont accueillis actuellement. Cet écart est consécutivement lié à la délocalisation et à sa mise en œuvre progressive. Sur les 44 enfants, 18 sont actuellement scolarisés : 7 en enseignement primaire à temps partiel. 2 en enseignement secondaire général (1 temps partiel et 1 temps complet). 9 bénéficient d'un enseignement secondaire en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) à temps partiel. 26 enfants sont scolarisés à temps plein au sein de l'unité d'enseignement du dispositif. Les 17 enfants scolarisés à temps partiel bénéficient d'une scolarisation intra-muros quand ils ne sont pas sur leurs temps scolaires ordinaires. A noter aussi, la volonté de la direction de regrouper sur le dispositif délocalisé des enfants uniquement en projet d'inclusion scolaire. En résumé, tous les enfants des services délocalisés et SESSAD sont en projet d'intégration scolaire, ainsi que 3 enfants sur 6 sur l'externat, 3 enfants sur 26 sur le service internat.

En ce qui concerne les entrées, sorties et changement d'unité de vie : 4 enfants sur 6 étaient affectés auparavant sur les trois unités d'internat. Un sur l'externat. Leur regroupement sur l'unité délocalisée participe d'une volonté de rapprocher ces enfants géographiquement de leurs domiciles familiaux respectifs. Il s'agit donc de transferts motivés aussi par les projets personnalisés et d'inclusion scolaire. L'accueil en septembre d'un nouvel enfant illustre cette politique de sectorisation et d'inclusion.

Le SESSAD enregistre deux sorties pour deux entrées en ce mois de septembre 2014. A noter que les deux enfants sortis du dispositif intègrent pleinement désormais leur milieu ordinaire de vie. Pour des raisons institutionnelles, le service fonctionne pour moitié de sa capacité d'accueil.

L'externat n'enregistre aucune entrée ni sortie mais un transfert revenant à sa capacité d'accueil initial de 6 places. Deux enfants sont en cours d'orientation en IME.

Les trois unités de vie de l'internat enregistrent du mouvement : La première unité, une sortie orientation vers un autre dispositif I-TEP (6/14ans), deux transferts, trois entrées. La deuxième unité, deux orientations en dispositif I-TEP (14/18ans), deux entrées. La troisième unité, une entrée, deux transferts.

Concernant les modalités d'accueil spécifiques aux internats : 2 enfants sur 6 bénéficient d'un accueil séquentiel sur l'internat délocalisé et 4 enfants sur 26 sur l'internat du bassin d'Aix.

De plus, six enfants bénéficient de mesure d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) au titre d'une investigation judiciaire ou administrative et quatre enfants bénéficient d'un accueil familial (AF) le week-end. Ces mesures concernent les enfants accueillis en internat (5 AEMO et 3 AF) et en externat (1 AEMO/AF) respectivement.

L'agrément pour l'ouverture de l'unité délocalisée a provoqué une augmentation de la capacité d'accueil de trois places passant de 53 à 56 places et donc une transformation du dispositif. Le tableau suivant montre son évolution :

	Internat Unité 1	Internat Unité 2	Internat Unité 3	Externat	SESSAD	Unité délocalisée	
Avant restructuration	9	10	10	6	18		53 places
Pendant restructuration	8	9	9	6	6	6	44 places
Capacité d'accueil réelle	9	10	10	6	12	9	56 places

Dans cette mesure, 12 enfants sont en attente d'orientation dans le dispositif.

L'Annexe III présente une modélisation du dispositif I-TEP du Bassin d'Aix. (Architecture des services, composition des équipes éducatives).

3-3 : UN CHOIX DE PROBLEMATIQUE : LES ECRITS EDUCATIFS

3-3-1 : Supervision...

Et plus précisément, un type d'écrit bien particulier, celui qui viendra témoigner de l'accompagnement éducatif au regard de l'élaboration du projet personnalisé de l'enfant, au regard de son parcours de vie, c'est le rapport. A ma charge, la supervision des écrits éducatifs, au sens de sa définition qui est le « *contrôle de la réalisation d'un travail accompli par d'autres* »³². Voici une autre définition de la supervision semblant à mon sens mieux délimiter cette question du contrôle :

« Ensemble des opérations critiques (observation, analyse, jugement, intervention) par lesquelles une personne en situation de responsabilité vise à améliorer la qualité de l'acte professionnel des personnes dont elle est responsable, de façon à assurer la plus grande

³² Site Web : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/superviser/75502>

*cohérence possible entre les référentiels et les pratiques*³³».

En lien donc avec la question des écrits éducatifs, c'est l'ensemble de ces opérations critiques que je me propose d'exposer maintenant. Il s'agit de situer une question qui peut paraître délicate voir tabou pour certains de prime abord. Mais cette question a le mérite d'exister au regard des exigences de traçabilité, voire de justification des actes, des prestations, de leur qualité, que le cadre réglementaire nous impose. Peut-être qu'il apparaîtra paradoxal à l'heure actuelle d'éluder la question. Et que l'apparition du terme de transparence apaisera les esprits. Sinon comment remédier « *aux insatisfactions récurrentes*³⁴ » concernant la question des écrits des travailleurs sociaux.

3-3-2 : Le dossier de l'utilisateur

Avec la loi 2002-2, se concrétise la notion de *dossier de l'utilisateur* et, au travers de l'assurance que les usagers exercent leurs droits et leurs libertés, elle pose un principe d'accès « *à toute information ou documents relatifs à sa prise en charge* ».

Plus précisément, trois textes régissent cet accès. La loi 2002-2 citée précédemment, la loi du 17 juillet 1978³⁵ posant un principe général de libre accès aux documents administratifs et la loi du 4 mars 2002³⁶ qui elle, consacre pour les malades, un droit d'accès général aux informations relatives à leur santé. (Art.L1 111-7 du Code de la Santé Publique).

Le règlement de fonctionnement de l'ITEP précise que « *la consultation du dossier se fait de manière accompagnée, sur rendez-vous*³⁷ » au regard d'une réglementation très précise concernant le dossier de l'utilisateur. L'extrait du règlement de fonctionnement concernant l'accès au dossier est porté en Annexe IV.

Le décret du 6 janvier 2005 précise les éléments que les usagers sont en droit de trouver dans leur dossier : « *Un dossier individuel renseigné et actualisé est ouvert pour chaque personne admise*³⁸ ». Le texte de loi est porté en Annexe V.

Il s'en dégage des procédures concrètes (Document placé en Annexe VI) telles que le déroulement de l'élaboration de sa pièce maîtresse que constitue le Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA). A cette lumière, le rapport éducatif devient une préparation formalisée retranscrivant l'évolution du parcours de l'enfant en vue de l'élaboration du PPA.

³³ Site Web : <http://www.csrndn.qc.ca/discas/csrndn/supervisiondefinition.html>

³⁴ DRJSCS d'Ile de France, les écrits professionnels des travailleurs sociaux, 11 avril 2014. P.1. Synthèse sur laquelle je reviendrai ultérieurement.

³⁵ Loi n°78-753 du 17 juillet 1978 portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public.

³⁶ Loi n°2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé.

³⁷ En référence au règlement de fonctionnement de l'ITEP. (Document en Annexes).

³⁸ Article D.312-59-6 du décret du 6 janvier 2005 fixant les conditions d'organisation et de fonctionnement des ITEP.

Cette procédure montre aussi que la mise en œuvre d'une politique du dossier de l'utilisateur demande l'implication de tous les professionnels des sphères éducatives, pédagogiques et thérapeutiques. En ce sens, une approche interdisciplinaire est privilégiée.

Par ailleurs, il convient aussi de préciser que le dossier n'appartient ni à l'utilisateur ni à l'institution. « *Aucune règle ne régit la propriété du dossier, l'établissement ou le service est responsable de sa création, de sa gestion et de son archivage*³⁹ ». Et des précisions s'imposent quant à sa consultation, à dessein de mentionner que seuls les professionnels habilités peuvent avoir un accès direct au dossier ceci en fonction du projet personnalisé.

La législation interdit la présence de toutes notes personnelles et la constitution d'un double dossier. Le dossier, support des pratiques, rend compte alors d'un contenu d'informations plus précises, utiles et nécessaires à toutes les démarches d'accompagnement, délimitées et actualisée mais aussi mis en partage.

La modélisation suivante en atteste en Annexe VII.

Les données informatisées sont aussi protégées par la loi⁴⁰. Mais l'ITEP n'a pas à l'heure actuelle dématérialisé toutes les informations.

3-3-3 : Responsabilité et partage de l'information...

La loi 2002-2 instituant un principe de transparence implique donc un changement de positionnement de la part des professionnels et plus précisément pour les scripteurs. Il convient en ce sens de prendre toute la mesure des niveaux de responsabilités. En rappelant que les fonctions et actions s'inscrivent dans des niveaux de délégation hiérarchique, les écrits professionnels interpellent en ce sens tous les acteurs dans l'exercice de leurs responsabilités. En ce sens, que cette responsabilité soit de nature pénale, civile, administrative, professionnelle mais aussi morale, Ermitaj Ejzenberg souligne et rappelle qu'écrire « *engage fortement l'auteur, représente un acte professionnel déterminant et lourd de responsabilités*⁴¹ ». Il engage aussi l'institution.

Il m'apparaît important de signifier et de rappeler le principe du secret professionnel dans la mesure où tous les praticiens sont dépositaires d'un certain nombre d'informations concernant les personnes accueillies. L'article 226-13 du code pénal énonce l'affirmation du droit à la confidentialité qui établit l'assurance du respect de la vie privée des individus. Avec pour enjeux sous-jacents, la relation de confiance, le sentiment de sécurité. Le code de

³⁹ Guide pour les ESSMS, Le dossier de la personne accueillie ou accompagnée, Recommandations aux professionnels pour améliorer la qualité, DGAS, Juin 2007. p.13.

⁴⁰ Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

⁴¹ Ermitas Ejzenberg : Les écrits professionnels. Vuibert, 2012. p115.

la santé publique précise aussi dans son article L.1110-4 que « *toute personne prise en charge par un professionnel, un établissement, un réseau de santé ou tout autre organisme participant à la prévention et aux soins a droit au respect de sa vie privée* ». Le secret professionnel est donc d'une incontournable nécessité.

Pour autant, les professionnels partagent entre eux les informations concernant les usagers. Et face à la complexité d'une prise en charge impliquant aussi le travail de partenariat il convient d'interroger la question du partage de l'information. Le secteur sanitaire se réfère à la loi du 4 mars 2002⁴². Le partage des informations vise alors à assurer la continuité des soins ou la meilleure prise en charge sanitaire possible. En ce qui concerne la protection de l'enfance et en vertu de l'article L.226-2-2 du CASF issu de la loi du 5 mars 2007⁴³, les professionnels sont autorisés à partager des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle. Assujettie à l'autorisation de l'utilisateur et/ou de son représentant légal, le partage des informations renvoie en ce sens à la question de l'information utile et de la délimitation de son contenu. Les recommandations de l'ANESM concernant l'accompagnement des personnes handicapées (juin 2013) indiquent clairement que « *cet échange d'informations doit être nécessaire et pertinent au regard des objectifs fixés* ⁴⁴ ».

Cette question du partage de l'information m'intéresse dans le cadre de mon mémoire en une probable et potentielle évolution de mes programmations (applications) concernant un changement de culture pour des écrits éducatifs de qualité (précision des données et qualité rédactionnelle). Si ce partage s'applique au quotidien dans le dispositif, il conviendrait peut-être de l'optimiser par le biais d'un réseau informatique interne à la structure.

3-3-4 : Reporter...

Ces problématiques questionnées viennent nourrir mes réflexions et interventions de cadre intermédiaire. Il convient d'en prendre la mesure tant au niveau de l'influence et de la répercussion qu'elles ont aujourd'hui dans les pratiques scripturales. Elles viennent remodeler les activités de communication tout en ayant présent à l'esprit que les écrits sont polymorphes. Comme le souligne Philippe Crognier⁴⁵, ils peuvent : « *Réglementer, questionner, informer, accepter, rendre compte, réorienter...* » Et pour ce qui nous concerne : Reporter. En voici une définition⁴⁶ :

⁴² Loi n°2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé.

⁴³ Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

⁴⁴ ANESM : L'accompagnement à la santé de la personne handicapée. Juin 2013. p18.

⁴⁵ Philippe Crognier : Nouvelles pratiques d'écriture en travail social. 2013. p.15.

⁴⁶ Site Web : Le dico des définitions, <http://www.lesdefinitions.fr/rapport>

« Un rapport est un compte-rendu d'une activité. Il s'agit d'un témoignage, pouvant être oral ou écrit, de choses vues ou entendues. Autrement dit, c'est un exposé dans lequel on rend compte d'un travail ».

« Dans le cadre du droit, un rapport est un exposé total. C'est un document exposant une situation, des évènements, des phénomènes ».

« D'autre part, le rapport peut être synonyme de relation ou de lien. Ce peut être les relations que les hommes ont entre eux ou encore une sorte de liaison que certaines choses ont ensemble ».

Le rapport se situe dans plusieurs dimensions constituant les familles d'écrits professionnels. C'est un écrit fonctionnel. La première est constituée des écrits qui accompagnent la prise en charge et s'inscrit dans un usage interne.

La deuxième dimension fait état d'un usage externe et renvoie aux relations avec les partenaires institutionnels (MDPH), les familles et les usagers (premiers destinataire).

Une troisième peut être établie aussi dans le champ de l'évaluation dans la mesure où ce type d'écrit en possède le caractère.

La quatrième dimension du rapport est un rappel, celui consistant à dire qu'il est de la responsabilité des éducateurs donc dévolu à leur fonction. Il positionne ces derniers comme scripteurs⁴⁷. Producteurs d'un message écrit, émetteurs aussi d'un message dans la retranscription d'évènements, de situations, de parole, d'interactions, *« ils sont obligés de par leur fonction même de rendre des comptes, dans des observations cliniques, des cahiers de liaison d'équipe, des synthèses, des projets, des rapports d'activité⁴⁸ »*. Pour autant, Joseph Rouzel interpelle dans ces propos puisque *« l'écriture est tout simplement niée en tant que tel chez les éducateurs et ce qui sort de l'institution comme écrits est le plus souvent revisité et signé de la direction, ou de techniciens patentés (psys et chef de service...) ⁴⁹ »*.

3-3-5 : Complexité d'écrire...

L'activité d'écrire est complexe au sens où il s'agit de tracer, former, phraser, énoncer,

⁴⁷ Site Web : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Scripteur> : Scripteur, du latin scriptor, désigne étymologiquement une personne qui écrit.

⁴⁸ Joseph Rouzel, le travail de l'éducateur spécialisé, 3^{ème} Ed. Ethique et pratique. Dunod. p.126.

⁴⁹ Ibid

orthographe, exprimer sa pensée. Il s'agit d'une multitude de mécanismes qui progressivement engagés permettent la production d'un texte. Selon le modèle théorique de Hayes et Flower⁵⁰, quatre grands mécanismes sont à l'œuvre dans le processus d'écriture : La planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

Ce modèle prend en compte l'environnement de la tâche : thématiques abordées, destinataires, motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, dès qu'il est créé, objet extérieur au processus lui-même.

La mémoire à long terme qui regroupe, elle, toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet : Lexique, règles de grammaire et d'orthographe..., les méta connaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche, des plans d'écriture et finalement tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés ou dans lesquels le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information.

Le modèle théorique de Haynes démontre qu'écrire est « *une activité sociale qui doit déboucher sur un produit réalisé dans et pour un milieu social, car les écrits sont modelés par des conventions culturelles et par l'histoire des interactions sociales du rédacteur* ⁵¹ ».

L'Annexe VIII propose une modélisation du modèle théorique de Hayes.

L'écriture est de dimension prospective aussi : « *On n'écrit pas ce qu'on sait, on écrit pour chercher* ⁵² ». Ecrire, « *pense la parole* », « *contribue à la pensée, dans ce sens qu'elle transforme les pensées elles-mêmes en objets dignes de réflexion* ⁵³ ».

3-3-6 : Ecrire dans la complexité...

Quel est la place du scripteur si écrire met en scène une pluralité de compétences au service de l'expression d'une pensée ? Une mise en scène de soi, qui prononce un engagement, une intention. Tout en sachant qu'écrire s'inscrit dans un contexte de production professionnelle. Ce même contexte place le scripteur en tension et sous contrainte. Il le place en tant qu'acteur occupant une fonction dans un dispositif institué. Il est aussi un sujet impliqué dans les relations et c'est sa production écrite qui rendra compte d'un témoignage, celui d'une pratique, de sa pratique. Une mise en scène de sa pratique. L'écrit est un exercice qui

⁵⁰ Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence. Page Web : http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html#modele_Hayes_Flower

⁵¹ Bannour Rachid, L'écriture expressive et ses effets : Approche cognitivo-émotionnelle, Psychologie. Université de Provence-Aix-Marseille I, 2009. p.8. HAL archives ouvertes.fr

⁵² Michel Serres, cité par Brigitte Bouquet, Diversité et enjeux des écrits professionnels. Page Web Cairn info : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=VSOC_092_0081

⁵³ David Olson, L'Univers de l'écrit, Paris, Retz, 1998. p.287, 306.

signe la compétence du professionnel, c'est-à-dire sa capacité à évaluer son action et une situation. En ce sens, il ne possède pas de caractère anodin ni gratuit. Et puisqu'il est l'objet d'un projet adressé, qu'il vient parler d'elle ou de lui, il est mise en scène de l'autre. Il est construction d'une représentation⁵⁴ qu'il s'agit de communiquer. Il signe alors la ou les compétences de l'autre. Il évalue ses actions, ses situations.

« La place d'écrivain est définie par une obligation de produire une représentation ⁵⁵ ».

Toute la difficulté consiste à évaluer si les représentations du scripteur sont bien en adéquation avec leur sujet. Présence au monde de la relation, ou objet de l'observation ? Je devrais dire avec les représentations de leur sujet. Représentations contre représentations. Ou avec. Ou pour. Tout ceci n'interroge pas seulement le contenu de l'écrit. C'est lui qui peut infléchir la décision, laquelle sera prise pour l'avenir d'une ou plusieurs personnes. Ou contre.

Alors, si les éducateurs sont dans le déni de l'acte d'écrire, gardien de l'expression orale, peut-être se sont-ils contraints eux-mêmes à demeurer dans ce champ unique de leur subjectivité. Peut-être auront-ils à découvrir que c'est cette même subjectivité qui produit de l'écrit et qu'il y a lieu de la confronter au monde, dans la relation d'une expérience commune où le premier destinataire s'avère être l'utilisateur et sa famille. Au-delà de la subjectivité et de l'objectivité, Jacques Riffault propose l'objectivation comme modèle théorique pour penser l'écriture en situation professionnelle, d'une écriture dite réflexive (que dois-je penser de ma pensée), aboutissant à une superposition de représentations communes et communicables, posant le : comment je vois l'autre ? L'interrogation est posée sur le produit ou le résultat et le processus qui conduit à ce résultat.

« Garder à l'esprit que tout écrit est au service de l'utilisateur, c'est bien souvent changer le regard porté sur les situations rencontrées et les personnes concernées.

Le respect de l'autre est une exigence, posée comme un idéal jamais véritablement atteint, qui vivifie au quotidien la pratique éducative et l'acte d'écrire ⁵⁶ ».

3-3-7 : L'utilisateur, destinataire éthique...

⁵⁴ Cornélius Castoriadis, cité par Jacques Riffault : *« Par représentations sera désignée cette capacité que possèdent les êtres humains de se former une image de leur environnement et d'en faire ce que nous appelons une information. Cette mise en image est toujours, en même temps, une mise en relation et suppose que soit attribuée aux images une valeur [...] qui détermineront des intentions conduisant éventuellement à des actions correspondantes ».* Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques, significations. Dunod, 2^{ème} Ed. 2006. p.141.

⁵⁵ Pierre Delcambre, *Ecriture et communication de travail, Pratique d'écriture des éducateurs spécialisés.* Septentrion, Presse Universitaire. p.132.

⁵⁶ Ermitaj Eozenberg, *Entre pratiques d'écriture en éducation spécialisée et pratique de formation, Le Sociographe, recherche en travail social.* Page Web : http://www.irts-lr.fr/img/ART-258_ejozenberg18.pdf

L'usager, destinataire éthique⁵⁷, est une expression de Jacques Riffault. Elle rappelle qu'« *il n'y a pas de pire tyrannie que de vouloir le bien d'autrui* ⁵⁸ ». Dans cette mesure, le travail social vise l'émancipation des personnes accompagnées et le cadre éthique rappelle que cette finalité est en contradiction avec la volonté d'assujettir l'autre ou de le soumettre. Ce sont les situations de vulnérabilité du public qui doivent engager une réflexion éthique sur les écrits professionnels. Définie comme « *une discipline philosophique pratique (action) et normative (règles) dans un milieu. Elle se donne pour but d'indiquer comment les êtres doivent se comporter et agir entre eux dans un espace* ⁵⁹ ». L'éthique vise qui comme le rappelle Paul Ricœur « *à inventer des comportements justes et appropriés à la singularité des cas* », elle pose l'écriture comme un lieu où s'exerce la reconnaissance de l'autre dans sa singularité. Elle « *relève d'une conduite d'interrogation permanente du sens de son engagement dans le monde de ses actes* ⁶⁰ ». « *Que sommes-nous ? Que faisons-nous ? Comment agissons-nous ? Au nom de quoi écrivons-nous ? Ces interrogations sont non seulement utiles à se poser, mais fondamentales dans le sens de bâtir un écrit pour aider la personne sur qui porte le rapport d'évolution* ⁶¹ ».

C'est la question de l'engagement qui permet de poser les questions éthiques concernant l'écriture en situation professionnelle. Ce même engagement rappelle de situer la personne au cœur de l'écrit, de ne pas parler à sa place, de le considérer comme un sujet, auteur et acteur de sa propre histoire, de le considérer comme une énigme aussi, étant sous-entendu des possibilités : celle de changement, d'évolution, de mouvement. Il y a une grande part de l'autre qui nous échappe et il faut en convenir.

Ce même engagement implique une attention toute particulière : Quelle est la place de l'usager dans l'écriture ? « *L'usager est-il évaluateur*⁶² ? » Est-il bien au cœur du dispositif dans toute sa complexité ? Ambition éthique au demeurant d'une écriture commune de son parcours de vie.

« *C'est l'usage qui fait l'usager et non l'inverse* ⁶³ ».

L'usage d'une charte portant sur les écrits pourrait apparaître pertinent.

⁵⁷ Jacques Riffault, *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Dunod. 2^{ème} Ed. Mai 2006.

⁵⁸ Emmanuel Kant. 1724-1804

⁵⁹ Ethique et Comité d'éthique, page Web : <https://comitedethique.wordpress.com/about/definition-ethique/>

⁶⁰ Brizais Reynald (2000, juin), « Une éthique de la responsabilité », *Espace Social*, n°12, p53

⁶¹ Jean-Michel Clavier, *Des mots pour écrire des maux, De la pratique de l'écriture à l'écriture de la pratique en AEMO judiciaire*, Mémoire DSTS, Octobre 2004. p.45.

⁶² Michel Laforcade, Vincent Meyer, *Les usagers évaluateurs, Leur place dans l'évaluation des « bonnes » pratiques professionnelles en travail social. Les études hospitalières*. Document Pdf.

⁶³ Paul Claverie, *Traduire la place de l'usager des textes au terrain*. DEIS, Février 2010. p.47.

4-4 : L'ENQUÊTE

Dans le cadre de ce mémoire-projet, je présente plusieurs enquêtes de terrain relatives aux écrits professionnels.

Une enquête par le biais d'un questionnaire auprès des équipes éducatives de l'internat du dispositif I-TEP du Bassin d'Aix placée en Annexe IX.

Une analyse des écrits des équipes éducatives de l'internat du dispositif I-TEP.

Une analyse de l'organisation du dispositif I-TEP.

Une analyse comparative (Benchmark ING⁶⁴), c'est à dire une enquête nationale auprès des cadres des dispositifs I-TEP.

Le questionnaire enquête est placé en Annexe X.

La méthodologie et les résultats sont portés à l'Annexe XI.

Deux études de rapports consacrés aux écrits professionnels des travailleurs sociaux provenant de la DRJSCS d'Ile-de-France.

Les analyses sont portées à l'Annexe XII.

4-4-1 : Synthèse des problématiques

Toutes ces enquêtes ont pour but de réaliser un diagnostic concernant la question des écrits éducatifs des équipes d'internat du dispositif I-TEP. Je reprends ici la synthèse des problématiques :

Concernant le cadre institutionnel :

L'enquête rend compte d'une absence de prise en compte de la question et qu'il n'y a pas de réflexions stratégiques sur le sujet. Elle montre l'absence de procédure pour organiser les pratiques d'écriture. Ces dernières ne sont pas organisées au niveau collectif. Les équipes ne se saisissent pas de la méthodologie du rapport, elle est peu appliquée.

Les constats soulèvent des problématiques organisationnelles mais aussi institutionnelles au sens où certains écrits relèvent d'une problématique de conformité.

Concernant les Equipes éducatives :

Les pratiques d'écriture montrent une récurrence du sentiment d'isolement des scripteurs. Des retards de rendu sont observés. Les équipes se plaignent d'un manque de temps pour écrire et du fait qu'il ne soit pas identifié dans leurs emplois du temps.

Concernant les représentations, contraintes, sentiment d'échec et résistances apparaissent clairement pendant l'enquête. C'est la culture orale qui est prédominante. Ecrire en situation

⁶⁴ Le benchmark ING aussi connu sous les noms « étalonnage » ou « analyse comparative » ou encore « parangonnage » est une technique d'amélioration basée sur l'adoption de bonnes pratiques et méthodes déjà expérimentées et utilisées par une autre organisation. Source Page Web : <http://www.logistiqueconseil.org/Articles/Methodes-optimisation/Benchmarking.htm>

professionnelle active des traumatismes, du stress, du rejet.

Concernant le cadre règlementaire, les équipes font valoir très peu de connaissances, une absence d'intérêt. D'une manière générale, elles méconnaissent les mutations et enjeux du secteur.

L'analyse des contenus des écrits met en lumière des propos anecdotiques, des jugements de valeur. Elle montre aussi un déficit en orthographe, en syntaxe, une absence de structuration et une absence de problématisation des situations. L'enquête concernant le contenu des écrits montre des déficits en compétence d'écriture.

Certains écrits ne sont pas en conformité en raison des propos tenus à l'encontre des usagers.

Des problématiques qualitatives et quantitatives sont ainsi relevées. Elles montrent clairement que la question du sens des écrits éducatifs n'est pas investie.

Concernant les usagers :

Très peu de participation est observée. Les effets de l'accompagnement ne sont pas évoqués. Les écrits éducatifs ne participent pas au recueil des attentes et des souhaits des usagers. Les écrits éducatifs ne concourent que très peu à l'élaboration du PPA de l'utilisateur.

Ces constats soulignent une nette problématique de participation.

Toutefois, les enquêtes d'objectivation montrent qu'il est tout à fait possible de réfléchir à la mise en œuvre de changements profonds quant aux usages et pratiques de la communication écrite au sein du dispositif du bassin d'Aix. Il apparaît très clairement que si la gouvernance affiche une réelle volonté de réforme en matière de politique institutionnelle de l'écrit, écrire devient un élément central dans les pratiques professionnelles des équipes éducatives. De plus, la synthèse des enquêtes d'objectivation met en lumière très clairement les qualités fédératrices de l'activité d'écriture, pour peu qu'elle soit explicitée, accompagnée, je serais tenté d'écrire, managée. Ces qualités ne peuvent voir le jour et être à l'œuvre que dans un cadre collectif de pratique d'écriture, celui-ci délimité dans une temporalité définie. L'utilisateur, sa famille, deviennent premiers destinataires des écrits. Aussi apparaissent-ils partie-prenante de la démarche dans la construction d'une place d'acteur réellement opérante pendant leur parcours de vie. Ecrire est une activité sociale.

4-4-2 : Des enjeux...

L'enjeu que je pose réside dans la participation des usagers du dispositif dans les pratiques scripturales. Il est donc question de leur coparticipation à l'élaboration et la construction de leurs projets personnalisés au travers du rapport éducatif.

L'autre enjeu consiste à faire apprécier par la direction le bienfondé d'une démarche de réforme des pratiques scripturales au regard du plan d'amélioration continue de la qualité des prestations.

D'autres se rajoutent dans ma capacité à proposer une nouvelle organisation, à en prouver le bienfondé et la pertinence et à la mettre en œuvre au quotidien après validation, avec les équipes éducatives de l'internat.

Autrement dit, les prises de consciences successives amorcent toujours des dynamiques de changement. « *On ne peut pas réformer l'institution sans avoir au préalable réformé les esprits, mais on ne peut pas réformer les esprits si l'on n'a pas au préalable réformé les institutions*⁶⁵ ».

4-4-3 : Le changement...

Dans un souci d'affiner ma problématique managériale, le changement est un processus qui mérite d'être mis en lumière. Il est cette dynamique qui sous-tend ma démarche projet. Il est aussi le fruit d'une conviction : celle qu'écrire en situation professionnelle est une activité fédératrice pour tous les acteurs (usagers inclus) de l'organisation. Pour autant, « *S'il est parfois si difficile de changer, c'est-à-dire d'élaborer ou d'inventer un jeu nouveau, c'est que les acteurs ont des systèmes d'action anciens, en dehors desquels ils ne savent ni ne peuvent maintenir une capacité d'action suffisante*⁶⁶ ». A ce titre, changer ne va pas de soi. Il est déconstruction et transformation des habitus et des représentations. Le changement est passage d'un état à un autre.

Comme le souligne Eric Delavallée⁶⁷, « *Transformer une organisation, c'est d'abord changer son cadre organisationnel* ».

Il donne au cadre organisationnel une définition repérante. C'est un projet stratégique déterminé par un but. C'est aussi une structure organisée, où les rôles des acteurs sont définis, répartis. Enfin, c'est un système managérial dans lequel « *l'animation et la circulation de l'énergie*⁶⁸ » sont prépondérantes.

Mais, comme l'auteur l'indique à juste titre, le changement ne porte pas uniquement sur le cadre organisationnel. Il porte aussi sur les interactions entre personnes. Et pour le manager que je suis, il interroge la création d'une « *dynamique* », et implique « *de libérer une*

⁶⁵ Edgar Morin, *La voie*. Pluriel, octobre 2012. p.251.

⁶⁶ Kurt Lewin : *Le changement organisationnel*.

Page web : http://mon.univmontp2.fr/courses/AGC1/document/Th%E9ories_des_Organisations/Documents_divers/LewinIntro.htm

⁶⁷ Eric Delavallée : *Le blog d'Eric Delavallée, Question de management*.

Page web : <http://www.questions-de-management.com/transformation-des-organisations-principes-de-base/>

⁶⁸ Ibid.

énergie, de produire un mouvement pour aller vers l'inconnu et le différent en surmontant les inerties de nature culturelle, politique et psychologique qui, immanquablement, ramèneront vers le connu et le semblable ⁶⁹».

Le changement est donc un challenge qui consiste à ne pas nier la culture d'entreprise existante, mais bien plus d'y prendre appui puisque le fonctionnement au présent s'enracine dans le passé et laisse entrevoir les options envisageables pour le futur.

C'est aussi le challenge d'une compréhension et d'une lecture claire des doutes et incertitudes. Pour un management qui se base sur la prévision et l'anticipation et dont le but est de permettre d'être acteur de la transformation, partie-prenante du changement.

Expliquer, communiquer sur le où on va. Sur le comment on y va. Dans l'humilité nécessaire, à la pesée du poids des incertitudes.

En définissant les phases du changement, le psychosociologue Kurt Lewin m'invite à la vigilance du processus. Il montre qu'il suit un cheminement en trois étapes, plus ou moins longues, complexes et conflictuelles, selon la nature du changement et des caractéristiques de l'organisation. Il définit trois phases : Le dégel. La transition. Le regel.

La phase de dégel (décristallisation) se caractérise par aider les acteurs à comprendre le changement et ses causes. A limiter le choc. A informer sur les objectifs et les enjeux du changement. Et s'attendre à des résistances.

La phase de transition s'exprime au travers de l'écoute, de la compréhension, du soutien, des encouragements, de l'accompagnement. Il s'agit d'aider les acteurs à changer. Dans l'échange, le débat. C'est la mise en place des moyens de formation nécessaire.

Le regel (recristallisation) caractérise la phase de soutien des nouveaux rôles des personnes. Elle encourage la réflexion sur l'apprentissage et le changement. Elle célèbre les succès et assoie les nouveaux comportements⁷⁰.

Les échanges mènent à l'acceptation. Leurs qualités interrogent la relation entre le promoteur (ou les) du changement et les acteurs visés par le changement. En ce sens, l'approche communicationnelle de Pierre Colerette éclaire ma posture managériale. Il souligne l'importance de la relation entre les acteurs qu'il qualifie de dialogique et qui vise en conséquence la compréhension partagée des problèmes, des défis, enjeux et solutions. Pour autant, si le but est défini, cette relation est mise en tension puisque « *le changement*

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Source : L'accompagnement du changement dans les organisations publiques, Hervé Chomienne, maître de conférences en Sciences de Gestion, Laboratoire de recherche en management LAREQUOI. Document Pdf : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/1011/apaenes/chomienne/medias/apaenes_chomienne_h_diapo.pdf

s'opère sur une scène sociale qui encadre la marge de manœuvre individuelle⁷¹». Cette mise en tension inscrit les acteurs dans des zones de vulnérabilité puisqu'il y a modification de leurs rituels, lesquels génèrent conflits de valeur et conflits cognitifs. Les acteurs sont aussi en position d'apprentissage et de maîtrise de nouvelles compétences et cela demande des efforts certains et importants. En réponse à cette problématique de vulnérabilité, je privilégie donc le travail d'éveil et la relation coopérative s'inscrivant dans une longue temporalité afin de faire reconnaître les motifs qui vont venir justifier du changement. « Il y a changement organisationnel lorsque les comportements et pratiques des acteurs d'une organisation ont été modifiés de façon relativement durable⁷²».

5-5 : LE PROJET

5-5-1 : Finalité :

Aux termes du diagnostic et des problématiques posées concernant les écrits éducatifs dans le dispositif I-TEP du Bassin d'Aix, je présente maintenant une proposition de projet concernant une culture institutionnelle des écrits éducatifs. Ce projet se veut « *anticipation opératoire*⁷³ » au sens d'une prévision de changement des pratiques et comportements dans le futur qu'il s'agit de faire émerger et advenir. Il exprime l'intention d'une transformation. En référence à Ardoino⁷⁴, le projet-visée que je propose établit cette finalité :

**Intégrer les usagers du dispositif I-TEP
dans une culture institutionnelle des écrits éducatifs.**

Cette finalité, porteuse de sens, est à mettre directement en lien avec les conclusions du rapport d'évaluation externe. Mon intention d'intégrer les usagers dans la communication écrite induit que le rapport éducatif devienne l'outil privilégié du champ éducatif pour une co-construction en amont de son Projet Personnalisé d'Accompagnement. C'est la possibilité de mener une réflexion partagée avec l'équipe de direction et les équipes éducatives d'internat sur l'inclusion formalisée dans ce type d'écrit des attentes et des souhaits des usagers. Cette visée est de plein accord avec les recommandations de l'ANESM et souligne ce « *regard nouveau porté sur les usagers*⁷⁵ » producteur de

⁷¹ Entretien avec Pierre Colerette. Page web : <http://communicationorganisation.revues.org/538>

⁷² Ibid.

⁷³ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, coll. Quadrige, rééd. 2005. p.64.

⁷⁴ Jacques Ardoino, *Pédagogie du projet ou projet éducatif*. Pour, Mars/avril 1984.

⁷⁵ ANESM, *Les attentes de la personne et le projet personnalisé*. Déc. 2008. p.11.

l'adoption d'une « *posture d'alliance*⁷⁶ », « *un croisement des savoirs et des pratiques qui, sans supprimer les statuts, permette à chacun une reconnaissance*⁷⁷ ». « *L'enjeu est d'aboutir à une analyse partagée qui pourra déboucher sur la construction d'un projet réaliste*⁷⁸ ». Toujours en référence à Ardoino, mon projet pragmatique définit cet objectif général :

Faire évoluer la culture institutionnelle des écrits du champ éducatif.

Si l'institution est « *du langage qui se donne à entendre et de l'écriture qui se donne à lire*⁷⁹ », alors cet objectif vient remodeler la place qu'occupent les écrits éducatifs dans l'institution. J'interroge donc l'écriture comme un travail parce qu'il ne va pas de soi. Et parce qu'il est d'enjeu de révéler le destin de cette communication écrite. Celle d'une place repérée et repérante. Appropriée par les acteurs du champ dans leur professionnalité respective et individuelle, reconnue comme « *le fil rouge d'une ré interrogation sur tous les aspects du travail clinique*⁸⁰ », inscrite au quotidien dans une démarche d'élaboration collective. Enjeu de responsabilité et d'engagement, d'un positionnement clinique clair, intelligible et transparent. Enjeu d'une dynamique de collaboration.

De plus, faire évoluer la culture des écrits éducatifs permettra de valoriser la place des scripteurs et la place de leurs écrits. C'est l'enjeu d'une meilleure reconnaissance des éducateurs comme écrivain. Il convient que je maintienne cette préoccupation dans le sens où une écriture reconnue est une écriture qui sécurise. Reconnaissance et sécurité viennent modifier les relations intersubjectives. C'est ainsi la place du scripteur qui se révèle dans une culture significativement interdisciplinaire. « *Ce qui définit des sujets est d'abord entre des sujets*⁸¹ ». Est sous-tendu dans ces réflexions que l'offre d'accompagnement global viendra témoigner dans le futur d'une culture transdisciplinaire favorisant et témoignant de la mise en œuvre des missions du dispositif I-TEP. « *La transdisciplinarité est complémentaire de l'approche disciplinaire ; elle fait émerger de la confrontation des disciplines de nouvelles données qui les articulent entre elles ; et elle nous offre une nouvelle vision de la nature et de la réalité. La transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les*

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Conseil supérieur du travail social, L'usager au centre du travail social. Juin 2006. p.12. Cité par les recommandations de l'ANESM, Les attentes de la personne et le projet personnalisé. Déc. 2008. p.11.

⁷⁸ ANESM, Les attentes de la personne et le projet personnalisé. Déc. 2008. p.21.

⁷⁹ Jacques Riffault, Penser l'écrit professionnel en travail social, Dunod. 2^{ème} Ed. Mai 2006. p.175.

⁸⁰ Ibid. P.176.

⁸¹ Blaise Ollivier, L'acteur et le sujet, Paris, Desclée de Brower. P.289. Cité par Jacques Riffault, Ibid. p.196.

traverse et les dépasse ⁸²».

5-5-2 : Objectifs stratégiques :

Ce projet comporte trois objectifs stratégiques qui ciblent mes niveaux d'interventions.

Premier objectif stratégique : Agir au niveau institutionnel.

Pour délimiter conjointement le champ d'activité que représente la production des écrits éducatifs en équipe de direction.

Pour m'appuyer sur les ressources humaines et les mobiliser. Le cadre socio-éducatif pour une programmation repérante des PPA des usagers déjà en œuvre. L'un des deux psychologues comme professionnels ressources soutenant le processus de changement auprès des équipes éducatives.

Pour évaluer avec l'équipe de direction les actions menées et rester dans une conduite stratégique du projet.

Pour garantir la qualité de la production des écrits éducatifs.

Pour organiser les écrits éducatifs du service internat.

Pour soutenir les pratiques d'écriture.

Pour gérer les compétences notamment à l'écrit.

Deuxième objectif stratégique : Agir au niveau des équipes éducatives.

Pour une évolution de leurs représentations concernant leur communication écrite.

Pour une meilleure explicitation de leurs pratiques éducatives, représentant en ce sens une montée en compétence de l'action éducative.

Pour une montée des compétences rédactionnelles des équipes éducatives.

Pour collectiviser cette montée en compétence.

Pour articuler le développement des compétences individuelles au développement des compétences collectives.

Pour rentrer progressivement dans une culture de régulation et d'évaluation.

Troisième objectif stratégique : Agir au niveau des usagers.

Pour les inclure dans de nouvelles modalités de communications avec les professionnels.

Pour garder trace de leur parcours individualisé.

Pour consacrer des modèles collectifs de prise en charge associant pleinement les usagers.

⁸² Charte de la transdisciplinarité, Art.3, Lima de Freitas, Edgar Morin et Basarab Nicolescu, adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994. Page web : <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>

5-5-3 : Objectifs opérationnels :

Ces objectifs stratégiques sous-tendent des objectifs opérationnels :

Il s'agit de :

Faire valider une procédure d'organisation et de conception collective des pratiques d'écriture pour les équipes d'internat.

En ce sens, je propose un document de travail qui constitue une base pour des réflexions partagées en équipe de direction (Le document est placé en ANNEXE XIII), soucieux d'intégrer mes propositions pour que les « *procédés successifs utilisés*⁸³ » de la procédure soient à la base d'actes d'écritures instituées.

Concernant les équipes éducatives de l'internat, il s'agit de :

Les sensibiliser à la communication écrite.

Cet objectif opérationnel renvoie à un travail auprès des équipes éducatives sur leurs représentations concernant l'écriture en situation professionnelle. Il s'agit aussi de les sensibiliser aux évolutions du cadre législatif concernant cette question. De plus, il m'importe de travailler avec les équipes sur de nouveaux modèles théoriques de pratiques d'écriture, de les mettre en perspective à dessein d'une future appropriation.

De les mobiliser sur leurs écrits éducatifs.

Cela renvoie à la définition partagée d'un cadre institutionnel des écrits éducatifs. Il s'agira d'élaborer une organisation repérée pour délimiter les temps et conditions des pratiques d'écriture, de la création d'outils d'aide à la rédaction, de la délimitation du contenu des écrits, de préciser leur fonction.

De les autonomiser dans leur communication écrite.

A ce stade, le projet renvoie à la mise en œuvre pratique de la procédure et celle des outils d'aide à la rédaction pour les équipes éducatives de l'internat. Cet objectif voit l'introduction d'un nouvel outil, qui est pour ma fonction, outil de supervision des écrits éducatifs.

Concernant les usagers, il s'agit de :

⁸³ Jacques Papay, *L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social, Perspectives sociales*, Vuibert, mai 2007. p.48.

Les intégrer à la procédure d'organisation et de conception des pratiques d'écriture.

Cet objectif signifie ma volonté d'inscrire les usagers dans la communication écrite en réfléchissant aux modalités de leur participation. Il s'agit de témoigner de la prise en considération des conclusions de l'évaluation externe et se projeter vers de prochaines conclusions beaucoup plus positives. L'inclusion des usagers à la procédure impliquera la création d'un outil de recueil de leurs attentes et de leurs besoins.

Les Annexes XIVa et XIVb proposent une modélisation du projet et des actions.

6-6 : PROGRAMMATION du PROJET

Les Annexes XVa et XVb délivrent une modélisation de la programmation de mes actions.

6-6-1 : Optimisme et lucidité...

Elle montre une volonté de ma part d'inscrire mes démarches dans une temporalité s'étalant sur deux années au regard des problématiques soulevées. Principalement celles qui relèvent des équipes éducatives et celles qui relèvent des usagers, plus précisément la question de leur coparticipation. En effet, je pense qu'au regard des difficultés mises en évidence, il convient d'accorder du temps au processus de changement qui va s'opérer. Information mise en lumière par l'enquête nationale en ITEP, cela me permet de rester prudent quant à l'éventualité d'une progression rapide d'une réorganisation des pratiques de communication écrite. Animé par l'optimisme, deux années semblent suffisantes pour que le changement voit le jour. Mais lucide aussi, pour intégrer directement une démarche d'évaluation et estimer que cette temporalité fixée n'est pas suffisante pour mener à bien toutes mes actions et parvenir à l'observation d'un changement de pratique et d'organisation opérant. Il apparaîtra peut-être nécessaire alors de repenser la programmation.

6-6-2 : Positionnement évaluatif...

Dans le cadre de ce projet, ma conception de l'évaluation vise à croiser les dimensions rationnelles, systémiques et herméneutiques. La première pour fixer les périmètres et délimiter les étapes d'une situation initiale et d'une situation finale attendue et pouvoir ensuite la comparer avec la situation atteinte. La deuxième, pour observer l'évolution de la qualité des liens entre les différents acteurs et les éléments contextuels. La troisième est de dimension interprétative, en référence à Paul Ricœur, qui pose un « *travail de pensée qui*

*consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent*⁸⁴».

Ma démarche évaluative est autant ancrée dans l'ici et le maintenant qu'anticipatrice. Elle rend compte d'un positionnement où le directeur et l'équipe de direction sont impliqués pleinement dans mes démarches. Dans cette mesure, ils sont une aide et un soutien pour apprécier la durabilité du projet, la qualité de mes interventions et en mesurer les effets. Lesquels effets sont directement associés aux destinataires, à savoir les équipes éducatives de l'internat et les usagers. Le changement s'opère-t-il ? A quel rythme ? Pour quelle maturation ? Quel en est sa nature ? Et pour quelle qualité ? « *Evaluer, c'est appliquer à des objets définis (Phénomènes, comportement, valeur, projets individuels ou collectifs, pratiques sociales, services, politiques, stratégies et tactiques, plans et programmes, etc.), un outil critique élaboré, rationalisé, une forme d'analyse systématiquement réfléchie, éventuellement inscrite dans des dispositifs*⁸⁵ ». C'est parce qu'elle est « *démarche critique naturelle de l'expérience quotidienne, et instrument plus sophistiqué d'appréciation ou d'estimation de projets plus organisés*⁸⁶ » que j'inclus un regard et un positionnement d'évaluation formative dans le processus détaillé qui va suivre de ma programmation.

Plusieurs enjeux sont sous tendus dans ce positionnement. Il s'agit de vérifier si le projet va dans le sens souhaité du changement. Autrement dit, l'évaluation me donne l'opportunité de procéder à des retours sur les actions menées, d'effectuer des ajustements réguliers, voir des remises en question. Elle est légitimée par la complexité des problématiques soulevées qui doivent faire l'objet d'une attention rigoureuse quant à leur évolution positive tout au long de la programmation.

L'autre enjeu réside dans le fait de pouvoir rentrer progressivement dans une culture de l'évaluation qui n'est pas très prononcée dans le dispositif I-TEP du bassin d'Aix, ceci au regard des conclusions du rapport d'évaluation externe (Voir Annexe XI). L'implication commune des acteurs est alors à réfléchir et à construire pour ne pas « *prendre le risque de rompre le lien qui unit l'ensemble des acteurs mobilisés, directement ou indirectement, dans les situations de communication scripturale*⁸⁷ ». Ce même lien témoigne et permet de communiquer auprès des partenaires (famille, services, organismes de tutelles et tarifaire) de la qualité de l'offre de service. Et c'est ce même lien à mettre en œuvre qui viendra rendre

⁸⁴ Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Seuil, Paris, 1969. p.16

⁸⁵ Ardoïno Jaques, Berger G., *Les fondements de l'évaluation et démarche critique*, AESCE n°6, 1989, p.3. Document PDF Dossier distinguer le contrôle de l'évaluation.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Philippe Crognier : *Nouvelles pratiques d'écriture en travail social*. 2013. p.110.

compte pour le lecteur de cette priorité que représente la qualité de la prestation offerte et rendue aux usagers. Le projet apparaît comme un prétexte pour rentrer dans une démarche d'amélioration continue de la qualité et l'inscrire dans le plan.

Le lien dynamise, voir représente et témoigne d'une culture institutionnelle de l'écrit.

6-6-3 : Des instances repérées...

Avant de présenter les actions de mon projet plus en détail, il convient que je précise pourquoi les deux instances que sont le comité de direction (CODIR) et le comité de pilotage (COPIL) apparaissent dans la chronologie de ma programmation. Le CODIR est cette réunion qui oriente les priorités institutionnelles en fixant des stratégies d'intervention, les orientations à mettre en œuvre. Elle est animée par le directeur et c'est ce dernier qui valide les décisions prises en concertation avec les membres identifiés de l'équipe de cadres. En ce sens, participent au CODIR, le directeur donc, ainsi que les deux chefs de service, le cadre socio-éducatif, le directeur pédagogique et le responsable administratif et financier. Le COPIL représente cette instance de suivi du projet et de son avancement. Il a pour fonction de contrôler les actions menées pendant le projet. Les mêmes membres du CODIR participent au COPIL, à cela se rajoute la présence du médecin psychiatre et des deux psychologues. En résumé, ces deux instances sont clairement identifiées dans ma programmation puisque chaque étape demande à être soumise à validation et contrôlée dans son suivi pour d'éventuels réajustements.

6-6-4 : Le déploiement de la programmation : Les actions à entreprendre.

Première année

Le déploiement de ma programmation présente les actions que je souhaite entreprendre. En conséquence, les deux premiers mois sont repérés pour un travail à mettre en œuvre essentiellement en équipe de cadre. Mes actions consistent à :

1-1-1⁸⁸ : Présenter les problématiques et les constats.

Concernant le travail de présentation, animé par le souci d'une discussion claire et constructive, je me dote d'outils d'aide à la compréhension des problématiques. Cela me semble nécessaire de les présenter sous forme de tableau de synthèse. Je propose donc de soumettre à l'attention du directeur et de l'équipe de cadres un tableau de synthèse des

⁸⁸ Cette codification fait référence aux annexes XIV a et b.

constats (Voir Annexe XI) ainsi que les tableaux de synthèse des enquêtes DRJSCS qui montrent les évolutions des représentations et des pratiques après des formations sur les écrits professionnels (Voir Annexe XII). A cela, je propose aussi une synthèse SWOT⁸⁹, ayant pour fonction d'appuyer plus encore le bienfondé des démarches de changement de culture des écrits éducatifs. L'analyse SWOT est portée à l'Annexe XVI. Ces outils me permettent de communiquer sur les problématiques décrites et de dégager les pistes d'évolution probables liées à un changement de culture des écrits éducatifs à dessein d'intégrer les usagers dans cette culture. Ils ont pour fonction d'appuyer mes interventions orales et de faire apparaître un positionnement persuasif lequel provoquera l'adhésion à ce projet.

1-1-2 : Présenter la procédure et les outils de validation.

De plus, je présente la procédure d'élaboration du rapport éducatif (Voir Annexe XIII). Elle représente la pierre angulaire sur laquelle repose les nouvelles conceptions et organisations des pratiques d'écriture. C'est un travail préparatoire en ce sens qu'elle formule des propositions qui pourront évoluer et être enrichies par le travail en équipe de direction.

A cela se rajoute la proposition d'une trame méthodologique pour guider les équipes éducatives dans leur travail d'écriture. Le plan méthodologique est placé en Annexe XVII.

Je soumetts aussi à l'attention de l'équipe de cadres deux grilles. L'une est destinée à être utilisée par les équipes éducatives. Il s'agit d'une grille d'auto-évaluation des rapports éducatifs. C'est un guide à la rédaction pour vérifier graduellement si le contenu des écrits correspond aux attendus institutionnels en matière de communication écrite. Elle se trouve en Annexe XVIII. L'autre grille est directement liée à mes fonctions de supervision. C'est la grille de validation des rapports éducatifs. Elle suppose que la présentation du rapport éducatif en réunion PPA ne peut se faire sans mon évaluation de conformité. Elle se trouve en Annexe XIX.

Je précise que la procédure et la grille de validation des écrits éducatifs sont à ce stade des propositions. Je vise en ce sens un travail d'élaboration collective en équipe de cadres de tous ces outils. Il s'agit de les enrichir, de les préciser, de les affiner dans leur formulation. Ce n'est donc pas leur validation que je recherche dans ce premier temps de la programmation mais un accord de principe du directeur.

⁸⁹ Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats (menaces).

Au sujet du plan méthodologique et de la grille d'auto-évaluation, ces derniers seront travaillés avec les équipes éducatives de l'internat. La programmation de mon projet précise donc que c'est dans sa deuxième année que seront validés et mis en œuvre la procédure et ses outils.

Pour autant, ma programmation établit le repérage clair du CODIR et du COPIL. La première réunion de CODIR du mois de septembre verra la présentation de la procédure et des outils. Le COPIL du mois d'octobre proposera aussi la présentation des outils (certainement plus aboutis dans leurs contenus), à ceci près que la présence des deux psychologues permettra de travailler et de définir les modalités de leur participation concernant l'évolution d'une culture institutionnelle des écrits éducatifs. Je souhaite en ce sens les informer et associer plus particulièrement le psychologue affecté au service de l'internat à mes démarches d'accompagnement des équipes éducatives. Cela va demander beaucoup de souplesse de sa part mais il me semble judicieux que nous travaillions ensemble sur la sensibilisation et la mobilisation des équipes éducatives dans leur communication écrite.

1-1-3 : Mettre en œuvre le principe d'une charte des écrits professionnels.

Concernant la charte sur les écrits professionnels, elle est à ce stade une proposition à l'ensemble de l'équipe de cadres. Elle vise à établir les règles de la communication écrite au sein du dispositif I-TEP du bassin d'Aix. Sa rédaction future établira les principes fondamentaux en matière d'expression écrite pour tous les professionnels participant à l'accompagnement des enfants. Elle formulera aussi les modalités de partage de l'information, apportant précision en la matière pour les professionnels et leurs partenaires. Enfin, il conviendra à mon sens d'établir que les usagers sont les destinataires éthiques des productions écrites qui participent à leur accompagnement, ceci pendant tout le temps de la contractualisation de leur projet individualisé. Cette charte garantie au sein du dispositif des droits, des devoirs et des temps pour la communication écrite professionnelle. Programmer tôt dans les actions, cela permet de débiter des réflexions à ce sujet afin d'identifier clairement dans le temps quels sont les droits et les devoirs pour les professionnels, les partenaires et les usagers.

Le tableau suivant synthétise la présentation des outils lors de premiers CODIR et COPIL :

Outils d'aide à la décision	Outils d'organisation	Outils de méthodologie	Outils d'évaluation
Destinataires : Directeur / Equipe d'encadrement.	Destinataires : Ensemble du personnel. Usagers (indirect)	Destinataires : Equipes éducatives. Usagers (indirect)	Destinataires : Chef de service éducatif Equipes éducatives
<i>Synthèse des constats du dispositif.</i> <i>Synthèse SWOT.</i> <i>Synthèse enquête DRJSCS.</i> <i>(Enquête ITEP)</i>	<i>Procédure.</i> <i>Charte.</i>	<i>Plan méthodologique du rapport éducatif.</i> <i>Grille d'auto-évaluation du rapport éducatif.</i>	<i>Grille de conformité du rapport éducatif.</i>

Une réunion institutionnelle programmée le premier lundi du mois de novembre de 9h30 à 11h45 permet au directeur et moi-même d'informer les équipes éducatives du travail à entreprendre.

Je poursuis le déploiement de ma programmation en présentant maintenant mes actions auprès des équipes éducatives de l'internat. Il s'agit pour cette première année de :

2-2-1 : Conduire mes démarches pédagogiques.

Je me positionne dans une réflexion où il est établi que les écrits éducatifs s'inscrivent dans une temporalité continue de production. Je veux préciser en ce sens qu'ils doivent être supervisés avant le début de la programmation. C'est une matière non inscrite encore dans les effets des démarches de changement.

Comme repéré dans la programmation, je conduis jusqu'à la fin du mois de juin mes démarches pédagogiques. Ces démarches s'adressent essentiellement aux équipes éducatives de l'internat. Elles portent dans un premier sur les représentations que les éducateurs possèdent au sujet de l'écriture en situation professionnelle. Elles visent en ce sens leur modification, une évolution et très probablement une certaine réconciliation des équipes éducatives avec leur communication écrite.

Des ateliers que je nomme « Parler l'écrit » sont à mon sens le moyen le plus pertinent pour que les équipes éducatives puissent « parler » de leurs représentations. Ceci étant, l'inclusion des ateliers dans les temps de réunions des trois équipes éducatives de l'internat demande une modification des interventions du psychologue affecté aux équipes éducatives. Pour éclaircir mes propos, il convient que je précise comment s'organise les temps de réunions des équipes. Elles bénéficient de quatre heures de réunion hebdomadaire dont une

heure est réservée soit à l'évaluation de la situation d'un enfant, soit à la présentation de son PPA (Lesquelles sont repérées dans la programmation du cadre socio-éducatif). Concernant les trois heures restantes, elles sont programmées à des jours et heures différentes des réunions d'évaluation interdisciplinaire ou de projet des enfants et se décomposent comme suit : la première heure est réservée à la clinique éducative. Elle est animée par le psychologue pour les équipes éducatives. La deuxième est une synthèse de la première avec ma présence en plus. J'anime la troisième réunion qui est strictement organisationnelle. C'est la raison pour laquelle le psychologue n'y participe pas.

Ainsi, le contenu de la première heure est modifié au profit de la mise en place des ateliers « Parler l'écrit ». Le psychologue n'est pas présent, information que je précise par la suite. La deuxième heure demeure un espace d'échange de clinique éducative animé par le psychologue et moi-même. La troisième heure de réunion ne change pas quant à son contenu et ses acteurs.

Le tableau suivant résume ces modifications :

Avant

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Jeudi	Mardi	Vendredi
13h30/14h30 : Clinique éducative (Equipe/Psychologue)	13h30/14h30 : Clinique éducative (Equipe/Psychologue)	9h/10h : Clinique éducative (Equipe/Psychologue)
14h30/15h30 : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)	14h30/15h30 : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)	10h/11h : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)
15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)	15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)	11h/12h : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)

Après

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Jeudi	Mardi	Vendredi
13h30/14h30 Atelier « Parler l'écrit » (Equipe)	13h30/14h30 Atelier « Parler l'écrit » (Equipe)	9h/10h Atelier « Parler l'écrit » (Equipe)
14h30/15h30 : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)	14h30/15h30 : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)	10h/11h : Clinique éducative (CSE/Psychologue/Equipe)
15h30/16h30 : Réunion d'organisation	15h30/16h30 : Réunion d'organisation	11h/12h : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)

(CSE/Equipe)	(CSE/Equipe)	
--------------	--------------	--

Les temps d'atelier sont donc hebdomadaires et durent une heure. Programmés sur trois mois, cela représente trente-trois ateliers au total. Soit quatre fois trois équipes pour le mois de novembre, trois fois trois équipes pour le mois de décembre et quatre fois trois équipes pour le mois de janvier. Le volume horaire est donc de trente-trois heures pour ces ateliers.

Les équipes sont laissées en autonomie pendant les séances sur leurs unités de vie respectives. En cela, je fais le choix d'une non présence hiérarchique pensant qu'elle facilite la prise de parole. Si l'expression orale est demandée dans l'évocation des représentations, un rapporteur est désigné par l'équipe en début de chaque séance pour la prise de notes. Chaque mois, les équipes doivent produire un compte rendu de séance écrit. Ainsi, les trois premières semaines d'atelier (Deux pour le mois de janvier) sont dévolues aux échanges et aux débats. Les séances des dernières semaines de chaque mois se réservent à l'écriture du compte-rendu des séances antérieures, d'où l'intérêt de prendre des notes. Ce compte rendu doit être le fruit d'une élaboration collective écrite faite par chaque équipe respective. Si trois comptes rendus sont produits par mois, le total sera porté à neuf au terme des trois mois de séance d'atelier.

Ils sont donc à me remettre en début du mois de février. Ce temps accordé au rendu permet pour les équipes éducatives de s'organiser pour des séquences d'écriture, de relecture, de corrections, d'approfondissement, de finalisation.

Au sujet de l'autonomie laissée aux équipes, elle est relative dans la mesure où je mets à leur disposition une trame méthodologique ainsi qu'un questionnaire destiné à les guider dans leurs échanges. Il est porté à l'Annexe XX.

Par ailleurs, je reste vigilant sur la mise en travail collectif de la première séance en restant disponible pour les équipes éducatives. Je peux ainsi être réactif pour leur apporter une aide, préciser l'organisation du travail et les attendus.

Le COPIL de la fin du mois de janvier permettra d'informer le directeur et l'équipe d'encadrement du bon déroulement des ateliers. C'est un point pour évaluer la présence ou non de tous les membres des équipes éducatives, leur implication dans la démarche, les premières difficultés rencontrées ainsi que les premières avancées constatées. Ces critères se mesurent avec des indicateurs tels que les arrêts de travail, le nombre de mes visites pendant les ateliers, la fréquence des demandes (Aide, soutien), des comptes rendus finalisés avant la

date de rendu définitif. Ils permettent de répondre quantitativement à la question de savoir si les équipes se sont saisies des espaces d'échanges proposés par les ateliers « Parler l'écrit ».

Les séquences de travail entre le psychologue et moi sont destinées à approfondir cette évaluation grâce à la lecture des comptes rendus. Elles s'organisent sur ce temps de réunion repéré, tous les lundis après-midi, de 13h30 à 14h30. Nous utiliserons la méthodologie SWOT (Force, faiblesse, risque et opportunité) pour l'analyse des contenus des comptes rendus, ceci pour chaque équipe éducative. Au total cela représente huit séances de travail s'étalant sur les deux mois de février et mars. Le volume horaire représente huit heures de travail. Les six premières sont destinées à l'analyse et les deux dernières à l'écriture d'un autre document global de synthèse. Seront présentés en conséquence au directeur pour le COPIL de la fin du mois de mars, le document d'analyse SWOT et le document de synthèse global.

Il s'agit d'une évaluation dynamique qui « *s'intéresse au processus de changement, de modifiabilité des individus*⁹⁰ ». Elle permet de définir les marges de développement possible et potentiel en référence à la zone proximale de développement de Lev Vygotsky.⁹¹

Le tableau suivant résume cette démarche d'évaluation :

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>
Evolution des représentations.	Temps accordé à la compréhension de la démarche. Temps de modification des opinions, des attitudes, des stéréotypes. Temps de réconciliation avec l'écriture pro.
Emergence d'un travail d'écriture collective.	Participation de tous les membres. Prise de parole de tous les membres. Formalisation adaptée des comptes rendus aux destinataires (CSE/Psychologue)
Emergence des propositions (Organisation de la communication écrite).	Nombre de propositions. Originalité des propositions. Précision des propositions.
Emergence des propositions (Modalités de participations des usagers).	Nombre de propositions. Originalité des propositions. Précision des propositions.

⁹⁰ Xavier Denis, l'évaluation dynamique : Page web : http://dafco.scola.ac-paris.fr/PR/PR_Evalb.htm

⁹¹ Lev Vygotski, Pensée et langage, Ed. La Dispute, Paris, 1997.

Cette évaluation sera très importante pour penser la poursuite de la programmation. Pendant ces deux mois d'évaluation du processus de changement mis en œuvre, je demande aux référents éducatifs d'engager leur pratique rédactionnelle dans le cadre collectif de leurs équipes éducatives respectives. Cette première heure de réunion est donc repérée comme temps consacré à l'écriture des rapports éducatifs des enfants. C'est un temps de prise d'initiative probable pour les équipes compte tenu du travail déjà entrepris. Je reste disponible auprès des équipes éducatives pour leur apporter mon aide.

Le déploiement de ma programmation se poursuit par de nouvelles séances d'atelier que je nomme atelier « Bilan et perspectives ». Ces séances n'ont pas lieu à la place des ateliers « Parler l'écrit », mais pendant la deuxième heure à la place de la séance de clinique éducative. Elles ont lieu dans mon bureau et s'étalent sur deux mois, soit 24 séances au total (Huit fois trois équipes, donc vingt-quatre heures en volume horaire). La différence repose sur le contenu de ces séances et sur le fait que le psychologue et moi en assurons la conduite et l'animation. Nous privilégions la communication orale sous l'angle affirmé de la pédagogie.

Il s'en suit donc une programmation repérant les contenus des séances d'atelier.

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Jeudi	Mardi	Vendredi
13h30/14h30 : Equipe Temps de rédaction	13h30/14h30 : Equipe Temps de rédaction	9h/10h : Equipe Temps de rédaction
14h30/15h30 : Atelier Bilan et perspective (CSE/Psychologue/Equipe)	14h30/15h30 : Atelier Bilan et perspective (CSE/Psychologue/Equipe)	10h/11h : Atelier Bilan et perspective (CSE/Psychologue/Equipe)
15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)	15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)	11h/12h : Réunion d'organisation (CSE/Equipe)

Les deux premières sont consacrées au bilan des ateliers « Parler l'écrit ». Il s'agit de s'appuyer sur de la matière écrite, autrement dit, les comptes rendus des équipes, l'analyse SWOT, le document de synthèse global et les conclusions du directeur lors du dernier COPIL. Retour est fait sur les difficultés rencontrées, les marges de développement possibles liées à leur communication écrite et toutes les propositions émergentes.

Les deux suivantes, viendront sensibiliser les équipes éducatives quant aux dérives

possibles et potentielles de leurs écrits éducatifs. Une analyse des rapports éducatifs permet d'alerter plus précisément des conséquences d'écrits peu formalisés (Forme et contenu inclus) au niveau institutionnel. Peut-être sera-t-il possible d'établir les premières comparaisons qualitatives avec les premiers rapports éducatifs issus des premières productions collectives. C'est la question de la conformité de l'écrit qui sera débattue.

Puis, dans la continuité, deux séances complémentaires poseront la question de la subjectivité partagée en équipe pour s'engager dans de nouveaux modèles théoriques d'écriture en situation professionnelle et poser la question de l'objectivation. Nous travaillerons pour repreciser aussi l'organisation collective des pratiques d'écriture, le rôle du référent éducatif dans cette organisation. Mais aussi la question de la retranscription des données factuelles et la question méthodologique pour faire émerger les problématiques éducatives dans les écrits.

Enfin, les deux dernières engageront la question du destinataire éthique que représente l'utilisateur et des modalités de sa participation dans la communication écrite des équipes éducatives de l'internat. Il s'agira d'exposer et de définir des valeurs communes pour qu'elles soient explicitement présentes dans le contenu des rapports. Il conviendra aussi de débiter les réflexions sur les modalités de participation des usagers aux productions écrites des éducateurs. Il sera aussi question de travailler sur le recueil de la parole des usagers et de commencer à définir sa future formalisation.

Je réalise quatre bilans écrits renvoyant à chaque thème abordé pour rester dans une dynamique de traçabilité.

Toutes les nouvelles productions des équipes éducatives écrites dans leur cadre collectif respectif de travail, sont pour moi source et matière pour alimenter les thèmes de réflexion développés pendant ces ateliers « Bilan et perspective ». Je peux donc, sous couvert de ma pédagogie, superviser les rapports et accompagner une montée en compétence des écrits des équipes éducatives.

L'idée repose en plus sur le fait que le psychologue peut réintroduire les questions de clinique éducative pour les mettre en lien avec les écrits éducatifs qui sont en cours de production et de finalisation. Son rôle évolue donc.

Je propose aux équipes éducatives un tableau de mise en œuvre de leurs écrits éducatifs. Il est placé en Annexe XXI.

Le mois de juin se consacre à de nouveaux ateliers que je nomme « pédagogiques ». Ils ont lieu à la place des ateliers « Bilan et perspectives ». Toujours posés en deuxième

heure, s'étalant sur les trois premières semaines de juin, neuf séances sont programmées et représentent neuf heures en volume horaire. Pour parfaire cette année de sensibilisation à la communication écrite en situation professionnelle, ces ateliers auront pour but de repréciser auprès des équipes éducatives les questions relatives au cadre réglementaire, au secret professionnel et au partage de l'information. Il s'agit de séquences de formation dont les thèmes principaux se réfèrent au dossier de l'utilisateur. Je porte à l'Annexe XXII un document de synthèse consacré au dossier de l'utilisateur qui va me permettre de conduire ces séances de formation.

Le dernier CODIR de l'année va permettre au directeur de valider la poursuite des démarches de changement réalisées. Je porte à sa connaissance les quatre bilans écrits des ateliers.

Le tableau suivant permet de modéliser la conduite de l'évaluation formative en une synthèse regroupant les objectifs opérationnels de la première année de ma programmation concernant le travail auprès de la direction et de l'équipe de cadres ainsi que celui entrepris avec les équipes éducatives :

Objectif opérationnel 1-1

Faire valider la procédure d'organisation et de conception collective des pratiques d'écriture.

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Adhésion institutionnelle	Absence de conflits de représentations. Prise en compte de la démarche en Référence au rapport d'évaluation externe. Stratégie partagée (Place de l'utilisateur).	Accord de principe du directeur. Accord des huit autres membres de l'équipe d'encadrement.
CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Soutien institutionnel	Compréhension partagée du projet. Accord de modification de l'organisation et des pratiques d'écriture. Compréhension de mes intentions. Intérêt par fréquence du questionnement.	Rédaction commune et progressive des outils. Engagement dans l'action. Défense partagée du projet.

	Partage du jugement/Apport de conseil et de réflexion. Enrichissement et élaboration commune des outils.	
--	---	--

Objectif opérationnel 2-1

Sensibiliser les équipes à la communication écrite

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Evolution des représentations	Nombre d'écrits réalisés en équipe. Nombre d'écrits respectant les délais de présentation. Nombre d'écrits pensant à inclure la parole des usagers.	Temps de modification des opinions. Temps de modification des attitudes. Temps de modification des stéréotypes. Temps accordé aux usagers.
CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Elévation des compétences d'écriture	Nombre de comptes rendus respectant les règles de l'écrit. Nombre de rapports respectant les règles de l'écrit.	Temps de réduction des résistances. Temps de réduction des conflits. Nombre d'éducateurs partie prenante de la démarche.

6-6-5 : Le déploiement de la programmation : Deuxième année.

1-1-4 : Définir le cadre institutionnel des écrits éducatifs.

(En équipe de cadre).

Le COPIL du mois de septembre engage un travail terminal concernant les outils de la communication écrite. Pour rappel, il s'agit de la procédure d'élaboration des rapports éducatifs, de la grille de mise en conformité, du plan méthodologique et de la grille d'auto-évaluation des rapports éducatifs.

En équipe de cadres, nous travaillons pour finaliser la procédure et la grille de mise en conformité.

A ce stade de ma programmation, je m'interroge sur les temps rédactionnels repérés et donnés aux équipes éducatives, qu'elles soient en situation d'autonomie ou d'accompagnement. La question est donc de savoir si ces derniers apparaissent suffisants

pour la production collective des rapports éducatifs. Auquel cas, il conviendra de soulever cette question lors du COPIL et ainsi obtenir l'avis du directeur et des autres membres de l'équipes de cadre.

Une autre question est soulevée et concerne les interventions du psychologue. Je me demande ainsi s'il souhaite continuer l'animation des séances de clinique de l'écrit avec moi ou s'il souhaite reprendre ses séances de clinique éducative au cours desquelles l'expression orale dans les échanges représente le seul mode de communication. Toutefois, il me semble pertinent d'entretenir le lien entre ce travail de clinique éducative et de clinique de l'écrit et donc de poursuivre l'accompagnement des équipes. Le rôle et la place qu'occupe le psychologue sont ainsi interrogés pour que perdure le binôme que nous formons dans les démarches de changement.

Ce COPIL du mois de septembre pose une évaluation très importante puisque qu'il vient affiner celle programmée lors du dernier CODIR du mois de juin. Je me positionne toujours pour savoir s'il est pertinent de poursuivre les démarches. Ou au contraire, continuer sur la dynamique de la première année, c'est-à-dire poursuivre le travail sur les représentations, les pratiques d'écriture collective, les enjeux liés au dossier de l'utilisateur et la montée en compétence rédactionnelle. Il conviendra d'évaluer ensemble le bienfondé et la nécessité de la démarche au regard des changements constatés chez les équipes éducatives concernant leur communication écrite.

Le tableau suivant vient préciser cette évaluation concernant l'impact et la durabilité de mon projet :

Pour préciser l'**Objectif opérationnel 2-2**

Mobiliser les équipes sur leurs écrits éducatifs

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Pratiques d'écriture collective	Taux de participation des membres des équipes éducatives. Nombre de référents éducatifs impliqués.	Demandes d'anticipation sur l'utilisation des outils. Réduction des demandes d'aide.

Compétences rédactionnelles	Nombre d'écrits dans le respect des consignes orthographiques. Nombre d'écrits en cohérence syntaxique. Nombre d'écrits fiables sur les plans techniques et éthiques. Nombre d'écrits soulevant des problématiques éducatives.	Réduction des demandes d'aide.
------------------------------------	---	--------------------------------

2-2-2 : Définir le cadre institutionnel des écrits éducatifs.

(Avec les équipes éducatives de l'internat)

Les réunions d'organisation me permettront aussi d'impliquer les équipes au sujet de cette question : Trouvent-elles pertinents d'être ainsi accompagnées ? Par ailleurs, l'augmentation du volume horaire pour la pratique rédactionnelle sera aussi questionnée avec les équipes. Il s'en suivra une probable modification des emplois du temps, donc la réduction d'une heure sur les temps d'accompagnement des équipes éducatives auprès des usagers. Cette question reste hypothétique cependant puisque l'accompagnement en binôme représente une solution qui anticipe sur l'absence d'une modification du volume horaire consacré aux pratiques d'écriture pour les équipes éducatives.

Avec les équipes éducatives, s'engage un travail sur le plan méthodologique et la grille d'auto-évaluation pendant trois mois, de septembre à novembre. Cela représente trente-six heures de volume horaire de travail. Je tiens à la participation des équipes éducatives pour qu'elles puissent apporter des idées complémentaires et pour qu'elles puissent aussi s'approprier ces outils. Trois mois me semblent suffisants pour finaliser et la forme et le contenu de ces outils avec les équipes. Les temps de travail sont inscrits en troisième heure de réunion, en l'occurrence celle consacrée à l'organisation.

Il conviendra aussi que j'informe les équipes des contenus et de la validation prochaine de la procédure et de la grille de mise en conformité de leurs écrits.

L'organisation des temps de réunion des équipes éducatives s'organise donc comme suit :

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Jeudi	Mardi	Vendredi
13h30/14h30 : Equipe Temps de rédaction	13h30/14h30 : Equipe Temps de rédaction	9h/10h : Equipe Temps de rédaction

14h30/15h30 : Clinique éducative/Clinique de l'écrit (CSE/Psychologue/Equipe)	14h30/15h30 : Clinique éducative/Clinique de l'écrit (CSE/Psychologue/Equipe)	10h/11h : Clinique éducative/Clinique de l'écrit (CSE/Psychologue/Equipe)
15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe) Travail sur outils	15h30/16h30 : Réunion d'organisation (CSE/Equipe) Travail sur outils	11h/12h : Réunion d'organisation (CSE/Equipe) Travail sur outils

Le CODIR du mois de novembre prononce la validation définitive des outils par le directeur en équipe de cadres.

Parallèlement, le travail se poursuit avec les équipes éducatives pour :

3-3-1 : Construire les modalités de participation des usagers

3-3-2 : Inscrire ses modalités dans des temps d'accompagnement

Ce travail s'inscrit dans les réunions hebdomadaires d'organisation et je l'inclus dans le volume horaire de trente-six heures.

La première action consiste à reprendre toutes les propositions faites pendant les ateliers de la première année de programmation, à en dégager de nouvelles et arrêter des choix pour établir les modalités de participation des usagers dans la communication écrite des équipes éducatives. Dans cette mesure, il s'agira de savoir quel mode de communication est privilégié : le questionnaire, l'entretien, la lecture commune, l'écriture commune. C'est donc la question de sa contribution qui est posée en débat pour reprendre ce terme qui est apparu lors de l'enquête nationale en dispositif I-TEP auprès des cadres éducatifs. En anticipant, je peux postuler l'utilisation probable de la totalité de ces modalités de contribution au regard de la singularité des situations des enfants, au regard aussi de leur personnalité. Il conviendra alors pour les équipes éducatives de s'adapter au niveau de compréhension et de compétences des enfants.

Cette action s'intéresse aussi au recueil de la parole des enfants. Il s'agit d'en établir les contours formels de retranscription dans le rapport éducatif. Je fais donc la proposition que soit précisément écrit dans le recueil, date, heure, durée de la prise en charge individualisée, temps effectif consacré au recueil, mode de contribution utilisé, difficultés rencontrées, niveau d'adhésion de l'enfant à la démarche. A cela se rajoute toute la retranscription de la contribution.

De plus, la question se pose de savoir s'il est inclus dans le document ou s'il est un document à part, en conséquence annexé au rapport éducatif.

Inscrire ces modalités de participation dans les temps d'accompagnement impliquera d'identifier dans l'emploi du temps des éducateurs des temps d'accompagnement individualisé avec les usagers. L'idée réside dans le fait que c'est le référent éducatif qui conduit le recueil de la parole de l'enfant qu'il a en référence. Il ne s'agit pas de modifier les emplois du temps mais plutôt d'identifier ces temps d'accompagnement individualisé et de les mettre dans le lien de la programmation des réunions PPA proposé par le cadre socio-éducatif.

En inscrivant ces modalités de participation, il est possible alors de construire une programmation dans laquelle seraient repérés clairement le temps de recueil de la parole de l'utilisateur, le temps de pratique rédactionnelle et le temps de présentation en réunion PPA.

La programmation de mes actions se poursuit :

2-2-3 : Superviser l'application de la procédure et des outils de validation

3-3-3 : Superviser les modalités de participation des usagers

Début décembre, une réunion inter équipe (Toujours le lundi matin de 9h30 à 11h30) est placée pour informer les équipes éducatives de l'application de la procédure l'élaboration et de conception des rapports éducatifs.

J'informe aussi de l'application pratique des outils que sont la grille d'auto évaluation des rapports, le plan méthodologique et l'outil de recueil de la parole des enfants.

La grille de mise en conformité est aussi appliquée dans ma pratique de supervision au quotidien.

Cette supervision pose un principe de contrôle du processus de production des écrits éducatifs qui se modélise de cette façon :

Programmation pour les équipes éducatives :	<i>Temps de recueil des attentes et besoins.</i>	<i>Temps d'écriture en équipes éducatives.</i>	<i>Temps de présentation en réunion interdisciplinaire PPA.</i>
---	--	--	---

Outils pour les équipes éducatives :	<i>Document de recueil.</i>	<i>Plan méthodologique. Grille d'auto-évaluation.</i>	<i>Rapports éducatifs.</i>
--------------------------------------	-----------------------------	---	----------------------------

Superviser implique que je pose un regard global sur toute la démarche de production. Cette

simulation en atteste : Dans l'hypothèse où la présentation d'un PPA d'enfant se fait le 14 avril de l'année N, le temps individualisé du recueil se programme deux mois à l'avance entre l'enfant et l'éducateur. Il m'en informe aussitôt. Quand le recueil est réalisé, l'éducateur référent propose à son équipe d'identifier une date pour commencer l'écriture du rapport. Cela laisse du temps pour organiser un autre recueil, celui de la parole de tous les autres professionnels en lien dans l'accompagnement de l'enfant (partenaires inclus) et de débiter simultanément l'écriture collective du rapport. L'éducateur référent m'informe aussi de la date posée en équipe pour le début de l'écriture. Plus le recueil des attentes et besoins de l'utilisateur est anticipé et programmé, plus cela laisse de temps à l'écriture collective du rapport. Cela permet aussi à l'enfant de réfléchir à ses réponses et d'y apporter d'autres réflexions. Le recueil apparaît comme un support qui va permettre à l'enfant d'élaborer sur son parcours. Il m'apparaît nécessaire de réfléchir avec les équipes éducatives à une transformation plus ludique et lisible, adaptée au niveau de compréhension de l'enfant, du support utilisé par l'éducateur référent pendant son temps d'accompagnement individualisé. Il est donc rendu accessible à ce dernier. Cette idée vient renforcer le principe d'accessibilité pour les usagers et leurs représentants légaux aux documents écrits les concernant.

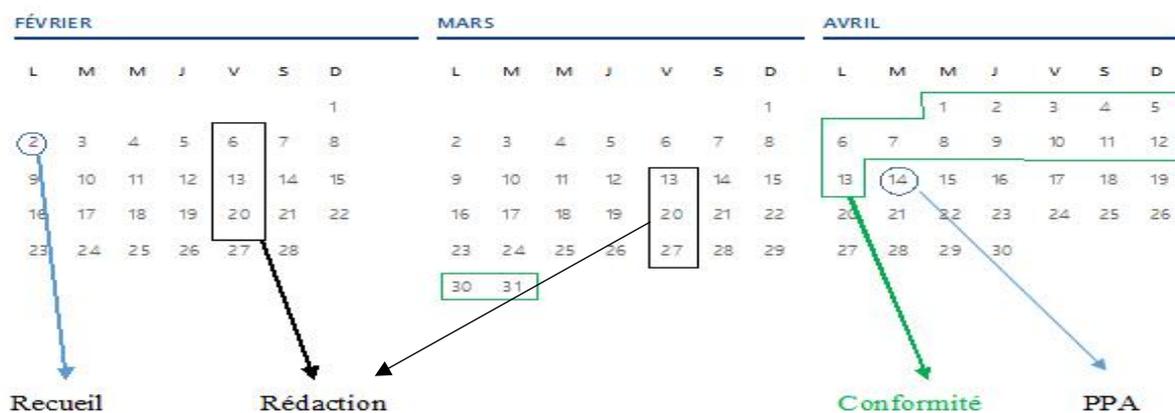
Il existera donc deux recueils : Le premier est inclus dans le rapport éducatif sous une forme à définir en équipes éducatives. Je peux le nommer document de contribution au projet personnalisé d'accompagnement (DCPA). L'autre est une retranscription ludique du DCPA. Il est élaboré avec l'utilisateur et lui est donné. Dans cette mesure, il lui est possible de le communiquer à sa famille ou ses représentants légaux.

Je demande aux éducateurs de me rendre le DCPA dont ils en garderont une copie. Un seul sera inclus dans le rapport éducatif final ce qui suppose la destruction de la copie.

L'utilisation de la grille de mise en conformité se fait deux semaines avant la présentation du rapport éducatif en réunion PPA. Cela laisse du temps aux équipes pour la finalisation de l'écrit qu'ils vont présenter. Les dates posées permettent aux équipes de repérer le moment où la grille sera utilisée pour valider leur production écrite. Un triple repérage est donc opérant pour moi, les équipes et les usagers. Il va s'en dire que c'est l'ensemble de l'institution qui est aussi concernée par ces marquages dans l'accompagnement des enfants. Sans oublier leurs familles.

Ce tableau reprend la simulation pour une date de présentation PPA fixé le 14 avril. Le 2 février fixe la date du temps individualisé enfant/éducateur référent. Le 6 février fixe le début du travail collectif d'écriture. Les semaines du 30 mars au 13 avril représentent la

période de validation du rapport éducatif.



Le volume horaire de rédaction collective est de seize heures au total, soit huit heures en équipes et huit heures accompagnées par le psychologue et moi dans le cadre des réunions des cliniques de l'écrit. C'est une supervision de proximité que je propose aux équipes éducatives de l'internat. Elle s'inscrit toujours dans un processus d'amélioration de la qualité de l'acte rédactionnel.

C'est ce repérage chronologique des dates fixés qui me permet d'assurer le suivi de tout le processus : Du recueil de la parole des enfants à la production du rapport écrit pour aboutir à sa présentation en réunion PPA. J'utilise la grille de conformité dans une période repérée pour la finalisation de la production écrite. Ma signature indique aux équipes éducatives que le travail est abouti et en conséquence peut être présenté par l'éducateur référent en réunion PPA.

Au terme de cette deuxième année de programmation, il convient que je pose le cadre de son évaluation en référence aux objectifs opérationnels que je me suis fixé.

Objectif opérationnel 2-3

Autonomiser les équipes dans leur communication écrite

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Compréhension des attentes institutionnelles	Nombre d'équipes éducatives parties prenantes dans la procédure. Nombre d'écrits mis en conformité par la grille.	Nombre de référents éducatifs parties prenantes de la programmation. (Recueil/Rapport/PPA)

Objectif opérationnel 3-1

Intégrer les usagers à la procédure

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Participation à la procédure	Nombre de dates de recueil identifié.	Nombre de DCPA réalisés. Nombre de DCPA ludiques réalisés.

Objectif opérationnel 3-1

Intégrer les usagers à la procédure

CRITERES	Indicateurs <i>Impact</i>	Indicateurs <i>Viabilité</i>
Adhésion à l'accompagnement	Nombre d'enfants en accord avec les temps individualisé.	Nombre d'enfants parties prenantes dans la réalisation des DPCA ludiques. Nombre d'enfants informant leur famille.

Les COPIL successifs des mois de février et avril permettent l'évaluation des objectifs précités.

Le dernier CODIR viendra valider le projet d'une charte sur les écrits professionnels dans le dispositif I-TEP. Je projette sa validation pour une troisième année de programmation des démarches de changement.

6-6-6 : Les coûts...

Au terme de cette présentation détaillée de mes actions et des modalités d'évaluation, je fais une synthèse pour préciser le volume horaire que représente le travail à entreprendre. Elle s'arrête fin novembre de la deuxième année. En ce sens, je ne comptabilise pas les heures de supervision. Le temps de la programmation est donc réduit à treize mois. Dans cette mesure, j'établis l'hypothèse qu'il s'agit d'une formation interne pour pouvoir en estimer le coût global.

Le volume horaire de formation au changement pour les équipes éducatives représente 110 heures. (33 heures pour les ateliers « Parler l'écrit ». 24 heures pour les ateliers « Bilan et perspectives ». 9 heures d'ateliers pédagogiques. 36 heures pour la construction, la

finalisation des outils et définir les modalités de participation des usagers).

Concernant mes interventions, elles représentent un volume horaire de 41 heures en première année et de 36 heures en deuxième année. Le total est de 77 heures. (8 heures conjointes avec le psychologue. 33 heures conjointes avec le psychologue et les équipes éducatives. 36 heures avec les équipes éducatives).

En individualisant ce volume horaire pour les onze membres composant les équipes éducatives, cela représente un temps personnel de 10 heures de formation par professionnel. Ainsi, je peux définir que sur les 1970 heures que représentent treize mois de travail, sont inclus 110 heures de formation pour les équipes éducatives.

Ces calculs me servent à estimer le coût global de cette formation interne qui s'élève à 1465 euros à moyens constants. Pour cela, je considère l'ancienneté des équipes éducatives qui est de neuf ans. Le salaire moyen des équipes représente donc 2021,70 euros/mois, salaire brut. Le taux horaire est donc de 2021,70 / 151,67 heures/mois soit 13,32 euros/heure.

$13,32 \times 110 = 1465$ euros. (Ou 133,18 euros/personne).

A titre de comparaison, le CREAMI ⁹² dispense des formations professionnelles consacrées aux écrits professionnels à hauteur de 440 euros / personne pour quatorze heures étalées sur deux jours. Cette formation externe coûte donc 4840 euros (440 x 11). Toutefois, ils existent des formations externes beaucoup moins onéreuses.

Ces précisions me permettent de mettre en lien ces démarches de formations internes avec la nouvelle réforme des pouvoirs publics en matière de formation initiée par la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie. « *La formation interne est conçue et réalisée par l'entreprise, avec ses propres ressources (formateur, locaux, contenu pédagogiques), pour ses salariés* ». C'est donc « *un bon moyen pour diffuser les savoir-faire métiers et transmettre la culture d'entreprise* ⁹³ ». La loi vient donc préciser que « *la responsabilité sociale de l'employeur sera un levier plus efficace que la contrainte fiscale : il s'agit de remplacer des obligations fiscales (obligation de dépenser) par des obligations sociales (obligation de faire)* ⁹⁴ ». Concernant mes actions de changement, il en ressort donc qu'elles pourraient s'inscrire dans le cadre du compte personnel de formation/formations suivies pendant le temps de travail ⁹⁵ tout en précisant qu'elle devra satisfaire aux nombreuses règles d'éligibilité dans la recherche de la

⁹² Formations, Appuis méthodologiques 2015, Secteurs social, médico-social et sanitaire, CREAMI PACA Corse.

Site web : www.creami-pacacorse.com

⁹³ <http://www.opcalia.com/telecharger/fiches/fiches-focus/la-formation-interne/>

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Document PDF, <https://www.afdas.com/employeur/reforme-de-la-formation/refomre-de-la-formation-decisions-et-echeances>, p.2.

défiscalisation de son budget. « *Les représentants du personnel auront aussi délibéré sur les conditions d'organisation des séquences de formation* ⁹⁶ » à la condition que cette stratégie soit retenue par le directeur. La question est donc de savoir s'il est utile de défiscaliser la somme de 1465 euros. Pour autant, elle apparaît comme un gain comptabilisé et à capitaliser en termes de savoirs et savoir-faire pour les professionnels du champ éducatif.

6-6-7 : Efficience

Une étude des coûts à moyens constants plus approfondie me permet d'estimer l'impact financier de ce projet. En se situant avant la programmation, je reprends pour autant la base établie de son volume horaire, soit 13 mois ou 1970 heures de travail. Concernant la secrétaire (Coefficient 503), une estimation de son temps de travail consacrée aux écrits des équipes éducatives s'élève à huit heures/mois. Pour 104 heures étalées sur 13 mois, le coût s'élève à 1296,88 euros, soit un peu moins de son salaire net. Me concernant (Coefficient 770), le temps que je consacre à la supervision est de six heures par semaines, soit 312 heures pour 13 mois. Le coût est donc de 5953 euros. Cela représente 2,6 fois le salaire net. 7249 euros est une estimation de la somme globale du coût à moyen constant que représente la supervision et le suivi des écrits éducatifs hors champ de la programmation. A titre de comparaison, les 77 heures de travail que j'effectue pendant la programmation propose une estimation de coût d'un montant de 1496 euros. En ajoutant les 1465 euros que représentent l'accompagnement des équipes éducatives, cela donne un total de 2935 euros. En additionnant les dix heures de travail de préparation et de conception des outils en CODIR et en COPIL, la somme n'affecte que très peu cette estimation.

Il apparaît ainsi évident que des gains sont réalisés pendant la programmation des actions. Cela pose clairement l'efficience de ce projet. Entreprendre réduit donc les coûts (2,4 fois moins cher). Agir voit surtout la réduction conséquente du temps de travail consacré aux écrits éducatifs. La secrétaire ne participe plus à la supervision. Cela cible mieux mes interventions tout en délimitant leur contenu. Trois fois plus de temps est gagné pour assurer mes autres obligations.

100 heures par an par membre de l'équipe éducative, c'est aussi le volume horaire global estimé et consacré aux écrits éducatifs dans lequel j'inclus les temps d'accompagnement individualisé avec les usagers après la programmation. Il est aussi multiplié par le nombre d'éducateurs par équipe puisque inscrit dans un cadre collectif d'élaboration. Ce volume

⁹⁶ <http://www.opcalia.com/telecharger/fiches/fiches-focus/la-formation-interne/>

horaire de pratiques d'écritures est maintenant clairement identifié dans les temps de travail. Constatant la baisse des coûts à moyens constant (pour un bénéfice de 4315 euros estimés), il m'est alors possible de faire une proposition pour parfaire, voir finaliser d'une manière constructive ce projet. Je souhaite donc faire la proposition au directeur et ceci pour une troisième année de programmation, de faire venir un intervenant extérieur très qualifié sur la question des écrits professionnels. J'estime le coût de ses interventions à 1500 par jour, soit 3000 euros pour deux journées de travail avec les équipes éducatives (2 fois 7 heures). Il conviendra de réfléchir à la budgétisation du projet et d'étudier le retour sur cet investissement. A mon sens, la venue d'un intervenant extérieur dépend du degré de maturation (Evolution des représentations et montée en compétence d'écriture) des équipes éducatives concernant leur communication écrite.

7-7 : CONCLUSION

Animé par la conception d'un projet de changement de culture des écrits éducatifs qui n'impacte pas sur l'organisation déjà en œuvre dans le dispositif I-TEP du bassin d'Aix, je propose donc une programmation qui modifie les contenus des réunions des équipes éducatives, redistribue les rôles, précise les fonctions, les engage aussi. La question des écrits éducatifs est donc clarifiée pour s'orienter sur la voie de productions de qualité, dont le poids des mots a été pesé dans un cadre collectif de travail et d'accompagnement. C'est cette qualité qui viendra à être interrogée, prise et soumise dans les réseaux de la transmission. Elle témoigne de pratiques professionnelles investies, soucieuses de la prise en compte de la parole de l'autre qu'elle intègre dans le corps du texte. Selon certaines enquêtes, 77 % des usagers souhaitent être associés à l'élaboration des écrits les concernant⁹⁷. Qu'en est-il pour le secteur médico-social ? Les ITEP ? Les enfants accompagnés dans le dispositif I-TEP ? Cette dernière question sera soulevée pendant la création et la mise en place de leur DCPA.

C'est ce même texte qui, inscrit dans le présent des actions, dessert la prise de décision. Puis, au travers de la trace qu'il laisse, c'est le futur qui se dévoile ou plus exactement la possibilité d'offrir un « *savoir questionnant* » : « *L'essentiel est que le texte et son auteur engendrent un au-delà du texte et que son destinataire puisse le saisir et s'en emparer* »⁹⁸. Le texte deviendra prétexte pour témoigner des démarches qualités et prononcer une culture

⁹⁷ Source : Bruno Laprie, Brice Minana, Encadre et former aux écrits professionnels en travail social, Pratiques actions sociales, ESF, 2011. Enquête en AED, p.168.

⁹⁸ Paulette Bensadon, De l'écriture aux écrits professionnels. Contraintes, plaisir ou trahison, L'Harmattan, 2005. P.121 et 119.

de l'écrit normalisé, habituelle, légitimée par une charte, une procédure, des outils de suivi, de supervision et d'expression. Autant, de pratiques instituées qui vont satisfaire aux exigences de l'évaluation externe.

Enfin, l'évolution probable et certaine des écrits éducatifs s'affirmera au travers de sa dématérialisation par le biais du réseau informatique. Déjà en place dans le dispositif, il ne demande qu'à être activé selon la législation en vigueur. C'est un autre projet qui se dessine dont les bienfondés sont établis par l'enquête nationale dans le dispositif ITEP (Voir Annexe XI) : une formalisation cohérente des productions écrites qui laisse trace et destinée à la communication. Un investissement des responsabilités démontré par la fluidité de la transmission. Le témoignage d'une culture interdisciplinaire opérante.

« La personne prise en charge doit pouvoir bénéficier d'un suivi utile, documenté et rendu accessible à l'ensemble de la communauté des professionnels qui seront appelés à la prendre en charge ⁹⁹ ».

TABLE DES ANNEXES

I	Un peu d'histoire / La notion de trouble du comportement / Droit commun et approche globale
II	Synthèse du dispositif I-TEP
III	Modélisation du dispositif I-TEP du bassin d'Aix
IV	Les informations liées à l'utilisateur
V	Le dossier individuel en ITEP
VI a/b/c	Procédure d'élaboration des PPA dans le dispositif I-TEP du bassin d'Aix
VII	Modélisation du dossier ITEP
VIII	Modélisation du modèle théorique d'écriture de Hayes et Flower
IX	Questionnaire relatif aux écrits éducatifs à destination des équipes éducatives du dispositif I-TEP du bassin d'Aix

⁹⁹ Jeanne Bossi, Secrétaire générale de l'Agence des Systèmes d'Information Partagée de Santé (ASIP). Source web : <http://esante.gouv.fr/services/reperes-juridiques/le-cadre-juridique-du-partage-d-informations-dans-les-domaines-sanitaire>

X	Questionnaire enquête sur les écrits professionnels en I-TEP à destination des cadres intermédiaires
XI	Synthèse des résultats de l'enquête dans le dispositif I-TEP du bassin d'Aix Synthèse des résultats de l'enquête nationale auprès des cadres intermédiaires
XII	Synthèse des enquêtes DRJSCS
XIII	Ebauche d'une procédure d'élaboration du rapport éducatif
XIV a/b	Modélisation du projet
XV a/b	Modélisation de la programmation du projet
XVI	Analyse SWOT
XVII	Plan méthodologique du rapport éducatif
XVIII	Grille d'auto-évaluation des rapports éducatifs
XIX	Grille de validation des rapports éducatifs
XX	Méthodologie pour l'atelier « Parler l'écrit »
XXI	Tableau de mise en œuvre des écrits éducatifs
XXII	Synthèse du dossier de la personne accueillie

ANNEXE I

Un peu d'histoire

Le rappel d'un contexte historique va me permettre de mieux dessiner les contours de l'offre de soin actuelle proposée et mise en œuvre par les ITEP et de mieux mettre en lumière les problématiques du public.

Il convient de rappeler ainsi que les ITEP s'appellent alors Instituts de Rééducation (IR), lesquels sont le produit des transformations des Instituts Médico-Educatif (IME).

Principe de solidarité et mixité...

Concernant la question du handicap, les deux lois cadres 75-534 et 75-535 relatives à l'orientation des personnes handicapées et aux institutions sociales et médico-sociales permettent la structuration du champ dans une distinction avec le secteur sanitaire. Des structures et instances se créent « *chargées d'accompagner la mise en œuvre d'une politique globale prenant en compte l'éducation, la scolarisation, l'intégration sociale* » comme le

souligne Yannick Moreddu¹⁰⁰. Les deux lois de 75 permettent de poser un principe de solidarité nationale en faveur des personnes handicapées de par les vertus intégratives qu'elles entendent énoncer dans leur premier article : « *l'intégration sociale, l'accès aux sports et aux loisirs, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi et la garantie minimum de ressources du mineur et de l'adulte handicapé, constituent une obligation nationale* ».

Ceux sont les CDES¹⁰¹, commissions créées par le cadre réglementaire qui prononcent l'orientation des enfants en appréciant leur handicap. L'évaluation des besoins est médico-administrative. Un regard évaluatif porté sur l'attribution du handicap et qui ne prend pas en compte l'environnement social de la personne. Il va générer à cette époque une mixité de la population accueillie en IME. Mixité entre enfants déficients intellectuels et handicapés mentaux et ceux qu'il est communément aisé d'appeler enfants souffrant de troubles du comportement. Ainsi, Yves Guinard¹⁰² nous rappelle que « *les médecins ne font pas de différence entre la déficience et les troubles du comportement en terme de prise en charge* ». Les travaux d'Yves Guinard sont particulièrement intéressants pour comprendre l'évolution de la place qu'occupent les troubles du comportement dans le champ du handicap. Les parents d'enfants déficients placés en IME voient dans cette mixité « *un mélange insupportable* » de leurs enfants avec ceux qu'ils considèrent comme « *inadaptés sociaux*¹⁰³ ». Au-delà de l'aspect passionnel fortement figuré par des représentations, légitimé par cette problématique de mixité des publics au sein d'une même structure de rééducation, les lois de 1975 en portant l'obligation scolaire pour les enfants handicapés vont poser la scolarité comme base opérante pour statuer plus encore sur le handicap. Il faut être apte à suivre une scolarité ordinaire. « *Cette approche induira alors que les enfants qui ne peuvent pas suivre un enseignement ordinaire devront être orientés vers les établissements spécialisés*¹⁰⁴ ».

Une réforme... et une catégorisation...

La réforme des Annexes XXIX de 1989¹⁰⁵ vient reconfigurer le champ du handicap. Cette réglementation organise le cadre des interventions des établissements qui accueillent des enfants et adolescents handicapés.

¹⁰⁰ Yannick Moreddu, mémoire CAFDES, diversifier l'offre de service dédiée aux enfants d'ITEP. 2008.

¹⁰¹ Commissions d'éducation spéciale.

¹⁰² Yves Guinard, Les instituts de rééducation dans le champ du handicap. Mémoire DSTS. Janvier 2005. p.105.

¹⁰³ Yves Guinard, Les instituts de rééducation dans le champ du handicap. Mémoire DSTS. Janvier 2005. p.105.

¹⁰⁴ Bertrand Agostini, Optimiser l'accompagnement des enfants en ITEP, Mémoire CAFDES, 2007. p.10.

¹⁰⁵ Annexes XXIX du décret 89-798 du 27 octobre 1989, modifiant les dispositions du décret 56-284 du 9 mars 1956.

Si ce texte apparaît en avance sur son temps au travers de l'obligation d'élaborer un projet pour chaque établissement, de définir des projets personnalisés pour les usagers, d'obtenir l'accord des familles concernant l'orientation de leurs enfants... Si usagers et familles se retrouvent au cœur de l'accompagnement, ce tableau montre que structurellement le cadre réglementaire de l'époque ne dissocie pas les questions de la déficience et celles liées aux troubles du comportement entretenant la confusion sur la question de l'orientation des enfants :

Annexe XXIV	Accueil d'enfants et d'adolescents présentant soit une déficience intellectuelle soit des troubles du comportement.
Annexe XXIV bis	Accueil d'enfants et d'adolescents handicapés moteurs.
Annexe XXIV ter	Accueil d'enfants et d'adolescents polyhandicapés.
Annexe XXIV quater	Accueil d'enfants et d'adolescents handicapés auditifs.
Annexe XXIV quiquies	Accueil d'enfants et d'adolescents handicapés visuels.

Ainsi, la première annexe marque la création des IR, spécifiant ses missions auprès d'une nouvelle catégorie de public présentant des troubles du comportement. Il s'agit en ce sens des bases d'un nouveau paradigme d'intervention que le texte de loi énonce ainsi :

« les instituts de rééducation prennent en charge des enfants ou adolescents dont les manifestations et les troubles du comportement rendent nécessaire, malgré des capacités intellectuelles normales ou approchant la normale, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité ».

La circulaire n°89-17 du 30 octobre 1989 apporte des précisions :

« Il s'agit le plus souvent d'enfants d'intelligence normale ou quasi normale, dont l'échec scolaire sévère se confirme pourtant au cours des ans, tandis que se développent des troubles du comportement. [...] Il importe toutefois de noter que l'objet des établissements et services relevant de l'annexe XXIV n'est pas d'accueillir des enfants en difficulté sociale, sauf dans le cas où, éventuellement du fait de ces difficultés, ces enfants présentent des déficits ou des troubles nécessitant la mise en œuvre d'une éducation spécialisée ou d'un projet thérapeutique défini par l'article premier de cette annexe ».

Les missions des IR démontrent une relation opérante avec l'Education Nationale initié par les lois de 75 que les Annexes XXIX viennent conforter. La scolarisation constitue une référence intégrative. En ce sens, les troubles du comportement renvoient à un écart. D'un

côté les exigences normées d'un comportement qui répond à des attendus, et de l'autre ce que mettent en place ces enfants en milieu scolaire. Cela montre aussi que les troubles du comportement ne renvoient pas à une catégorisation cherchant une étiologie : Ils sont à mettre en relation avec des objectifs d'intégration scolaire, voir professionnelle. L'approche de la question est toujours d'ordre des symptômes observés et observables prononçant en ce sens une mise à l'écart totale ou partiel du grand intégrateur que constitue l'école.

Inadaptation et vision sociale...

De plus, le traitement médico-social des troubles du comportement se complexifie encore puisqu'il est à mettre en relation avec les notions d'inadaptation¹⁰⁶, de protection et de délinquance. L'inadaptation, ancien terme, mais qui éclaire sur la situation de ces enfants puisqu'elle prononce ici encore un écart entre les attendus sociaux référés à des normes et ce que produit un individu. C'est une vision sociale des troubles dans la mesure où ils apparaissent comme le rejet volontaire ou non des contraintes sociales et questionne les conduites asociales de ces jeunes, les symptômes.

Concernant la protection de l'enfance et la délinquance, la circulaire n°89-17 du 30 octobre 1989 apporte des éclairages :

« Il n'est pas rare que ces enfants ou adolescents aient connu des discontinuités ou des carences affectives ou éducatives dans leur petite enfance avec parfois des placements précoces. »

« il peut arriver qu'un juge des enfants ait déjà été saisi à leur propos. »
--

L'origine psychologique des troubles du comportement est plus liée à la situation de ces enfants intéressant les différents champs d'intervention et apparaît plus comme un constat favorisant les traitements des situations. Concrètement, à l'époque des IR, un juge pouvait placer directement un enfant au titre de l'ordonnance de 1945. Les dispositions de la protection de l'enfance engagent aussi des placements en IR puisque santé, sécurité et moralité sont en danger dans les situations de ces jeunes. Il existe des conventions entre IR, justice et Aide Sociale et prononçant des placements directs dans certaines situations. Ces modes de traitement des troubles du comportement correspondent à une dialectique opérante entre institutions des années 90 et comme le souligne Yves Guinard « *si ils avait été retenus, auraient sans doute abouti à une autre prise en charge que celle assurée par l'assurance*

¹⁰⁶ Catégorisation proposée et adoptée par le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. Arrêté du 25 juillet 1943.

*maladie*¹⁰⁷ ».

Habitus...

Les travaux d'Yves Guinard mettent en lumière une réelle problématique concernant le traitement des troubles du comportement et donc les conditions qui prononcent les orientations en IR. Il prend comme appui le concept d' « habitus¹⁰⁸ » de Pierre Bourdieu.

L'habitus est un système de dispositions durables intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence, et qui fonctionne comme principes (schèmes) inconscients d'action, de perception et de réflexion.

Les troubles du comportement sont au centre des difficultés manifestes qu'ils génèrent, avec ses représentations négatives et stigmatisantes pour les agents des différents champs d'intervention qui se confrontent à la question. Les troubles du comportement, toujours au centre des représentations, mais maintenant celles liées au cadre institutionnel des agents, leurs histoires et habitus. En d'autres termes, les témoignages des agents de l'époque montrent plus l'héritage d'un champ professionnel à l'œuvre que des caractéristiques démontrant le trouble du comportement en ce qui concerne les orientations en IR mais aussi leur traitement au quotidien.

De plus, dans ces dialectiques d'intervention qui s'opèrent entre IR, Conseil Général, Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), pédopsychiatrie, Education Nationale existent des tensions dans des orientations de ces jeunes. Des questions de mode de financement lié au changement de statut. Les IR étant financés par l'assurance maladie et les maisons d'enfants à caractère social (MECS) par le conseil général (CG). A titre d'exemple, le CG décide de ne plus financer les postes scolaires dans les établissements sociaux forçant ainsi les orientations en IR. Certaines situations sont donc renvoyées vers un financement par l'assurance maladie. Concernant la justice, les enfants placés directement par le juge bénéficient facilement d'une orientation de la CDES.

Ces analyses montrent toutes les difficultés pour aborder et prendre en charge enfants et adolescents souffrant de trouble du comportement. Toute idée de coordination et de rationalisation de la prise en charge est entravée par *habitus* et enjeux financiers. Pourtant, tout partait d'une bonne intention, et les Annexes XXIX, novatrices, voyaient même en la

¹⁰⁷ Yves Guinard, Les instituts de rééducation dans le champ du handicap. Mémoire DSTS. Janvier 2005. p.12.

¹⁰⁸ Bourdieu Pierre, Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Ed. Du Seuil. 2002.

création des IR, des structures cadrantes, alternatives voir préventives : « *L'institut de rééducation se doit d'être un cadre tout autant thérapeutique que pédagogique, afin d'éviter que l'enfant ou l'adolescent ne s'enferme dans la filière inéluctable du handicap* ».

Soutou et Gagneux... au rapport !

Pour autant, à la fin des années 90, les professionnels directement concernés par la question des troubles du comportement commencent à s'interroger et interpeler les pouvoirs publics. Une lutte s'engage alors pour la définition du champ d'intervention des IR, des spécificités du public accueilli et des moyens à mettre en œuvre concernant les modalités d'accueil et d'accompagnement.

Dans une logique dite à la place, en 2001, les IR scolarisent intramuros 66% de leurs effectifs¹⁰⁹, ils apparaissent peu opérants dans leurs interventions et dans la prise en compte des problématiques de ces jeunes et ceci au niveau de l'individualisation des réponses, de la cohérence entre les pôles éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques, de la mobilisation des compétences pluridisciplinaires. Ils n'offrent que très peu une gamme étendue de prestations sur toute la durée du parcours de l'enfant. Ces constats proviennent du rapport Soutou et Gagneux¹¹⁰ de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS). Il va porter un regard percutant sur les IR en 1999 : « *La notion de troubles du comportement possède un caractère extrêmement complexe et divers rendant délicat pour ne pas dire impossible toute définition précise et univoque tant sur le plan médical qu'administratif* ». Il éclaire aussi sur le fonctionnement des IR : « *La logique administrative et financière des IR tend à l'emporter sur la logique thérapeutique* ». Et c'est dans un climat d'urgence sociale que le rapport pointe le fait qu'enfants et adolescents ne sont pas orientés en fonction de « *leur état* ». Pris en charge conjointe avec l'aide sociale à l'enfance (ASE), la PJJ, le repérage de cette population reste difficile à établir.

Ainsi, en 1997, les structures IR sont au nombre de 345 pour un nombre de places installées¹¹¹ s'élevant à 16880. Et les rapporteurs soulignent un fort développement des structures entre 1985 et 1997 de 16,5% pour des dépenses assurées par l'assurance maladie s'élevant à 3,5 Milliards de francs. Ils poursuivent leurs analyses en soulignant que les IR sont « *souvent mal connus et mal pilotés* », « *diversité et hétérogénéité apparaissent comme*

¹⁰⁹ DREES, Etudes et résultats, n°288 portant sur les établissements et services pour enfants et adolescents handicapés en 2001.

¹¹⁰ Soutou et Gagneux, Rapport sur les Instituts de Rééducation, B.O. Du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Coll. Rapport de l'IGAS n°99/3bis, 1999.

¹¹¹ DREES, ensemble des enquêtes ES de 1984 à 2010. Evolution du nombre de structures et de places d'accueil dans les structures pour enfants handicapés.

les traits dominants de ce secteur ». Enfin malgré la mise en place des premiers schémas départementaux (L'article 42 de loi du 22 juillet 1983¹¹² a imposé l'élaboration d'un schéma départemental) destinés à mieux définir moyens et besoins, le rapport Soutou et Gagneux décrit le fait que « *Faute d'un réel travail d'analyse des besoins et de planification de la part de l'administration, l'implantation des établissements et la nature des projets médico-éducatifs ont d'avantage obéi à une logique d'accompagnement des initiatives locales qu'à une démarche d'ensemble cohérente* ». C'est au travers de ces constats qui démontrent aussi les dysfonctionnements des CDES qu'il apparaît nécessaire de « *repenser l'intervention à partir de la nature des troubles psychologiques des jeunes et non seulement de l'expression de ceux-ci*¹¹³ ».

Reconfiguration du champ...

Dans un climat de confusion structurelle, organisationnelle, fonctionnelle, mais aussi liés aux grandes imprécisions concernant les caractéristiques et spécificités du public qui comme le rappelle Serge Heuzé¹¹⁴ sont « *des jeunes, de plus en plus nombreux, qui placent des instituts dédiés à la prise en charge de leurs difficultés en impasse* », « *les paradigmes d'intervention des IR basés sur le cadre institutionnel opèrent moins* ». En conséquence, des professionnels se regroupent pour créer l'Association des Instituts de Rééducation en 1997 (AIRE) qui s'appelle aujourd'hui Association des ITEP et de leurs Réseaux (gardant le même sigle). Association militante et engagée, « *les réflexions théoriques, éthiques et techniques développées par l'AIRE dans les journées d'étude régionales, nationales, en lien avec les travaux du conseil scientifique, ont contribué au développement de la représentativité de l'association auprès des professionnels, des associations, des pouvoirs publics*¹¹⁵ ». Ainsi les travaux de l'AIRE participent d'un changement de regard porté sur la population accueillie en IR et ils visent à concevoir en conséquence de nouvelles formes d'intervention. En 2003, l'AIRE est force de proposition auprès des pouvoirs publics d'un texte qui réforme les IR en clarifiant le sens de l'offre de service tout en précisant leur appréciation concernant la nature du handicap des usagers. C'est le 6 janvier 2005 que le décret n°2005-11 transformant les IR en ITEP est promulgué. L'AIRE précise très clairement nature et objectif du texte :

¹¹² Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

¹¹³ Serge Heuzé, la notion de dispositif versus ITEP, ANMECS (association nationale des maisons d'enfants à caractère social), septembre 2013. p.1.

¹¹⁴ Serge Heuzé est l'un des membres fondateur de l'AIRE.

¹¹⁵ Site Web <http://www.aire.fr>

Concrétise l'évolution des conceptions de l'intervention auprès des jeunes concernés.

Précise les missions et l'organisation de la prise en charge.

Rappelle la nécessité de l'association des parents à la dynamique du projet.

Valorise l'importance du soutien à apporter aux professionnels.

Ce texte prononce des changements de paradigme des interventions, voulant faire progressivement disparaître des logiques administratives de placement à visée rééducative, logique institutionnelle, au profit de structures de soins basant leurs interventions sur l'articulation opérante des trois pôles éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques. Ses actions conjuguées permettent « *un accompagnement qui amène ces personnes à prendre conscience de leurs ressources, de leurs difficultés et à se mobiliser pour aller vers leur autonomie*¹¹⁶ ».

C'est la rentrée dans une logique de service à la personne initié par les pouvoirs publics : « *Aussi, est-il temps d'inverser cette perspective et de passer à une logique fondée sur la personne et sur l'évolution de ses besoins à travers les différents âges de la vie. C'est cette réalité que recouvre l'expression "mettre l'utilisateur au cœur du dispositif", d'autant que l'utilisateur d'une structure médico-sociale, comme le malade hospitalisé, est avant tout un citoyen*¹¹⁷ ». Dans la garantie du respect de la dignité et de la vie privée de la personne, le rapport de Pascal Terrasse préconise la mise en œuvre du droit des usagers par la création d'une charte de la personne accueillie, d'un livret d'accueil et d'un contrat de séjour. A charge aussi, un projet d'établissement ou de service d'une durée maximale de cinq ans. Ce rapport rappelle bien évidemment certaines dispositions de la loi 2002-2. La réforme ITEP est donc à situer dans un contexte de révision réglementaire.

La notion de trouble du comportement

Mais avant de porter mon intérêt sur ces réformes qui influencent les représentations et pratiques actuelles, la question des troubles du comportement doit être abordée pour plus d'éclaircissement. Elle rend compte d'une grande complexité dont je me propose d'en établir une synthèse.

¹¹⁶ Décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP.

¹¹⁷ Pascal Terrasse, Rapport d'information sur la réforme de la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. Commission des Affaires Culturelles, familiales et Sociales. Rapport n°2249. Assemblée Nationale, le 15 mars 2000.

Phénomène...

Une première tentative de définition des troubles du comportement voit le jour lors du Congrès international de psychiatrie en 1950. La notion apparaît et se regroupe autour d'une tentative de définition : des états réactionnels simples, des troubles d'allure névrotique, les troubles graves d'allure psychopathique, les troubles symptomatiques de processus organique en évolution ou fixes, sous forme de lésions. Les décisions du congrès changent la dénomination « trouble du caractère » en trouble du comportement. Je m'accorde à penser que cette tentative de définition reste très vague, regroupant des pathologies très diverses.

Durant trois décennies, le corps médical ne s'accorde pas sur la définition compréhensible du phénomène que constituent les troubles du comportement, démontrant qu'il ne fait pas l'unanimité en son sein.

En 1990, les troubles du comportement rentrent dans la classification internationale des maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé (CIM 10 OMS 1990, 1995). La CIM 10 OMS associe les troubles du comportement apparaissant habituellement dans l'enfance et l'adolescence et les troubles émotionnels. Cette classification a le mérite de complexifier la question des troubles du comportement. Et rend compte d'une approche empirique de la maladie évoquant signes, symptômes, contexte social.

... Mises...

Roger Mises, professeur en psychiatrie, propose un repère nosographique disponible et opérant avec la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, (CFTMEA) en 2000. La CFTMEA privilégie une approche structurale de l'origine des troubles et ne privilégie pas forcément que les manifestations comportementales. Elle considère la biographie et les interactions avec l'environnement. En regroupant plus de quinze sortes de troubles, on se rend compte de la complexité et de la richesse que peut regrouper une définition des troubles du comportement encore fois.

Si le comportement est « *manière d'être, d'agir ou de réagir des êtres humains, d'un groupe, attitude, conduite*¹¹⁸ », les troubles renvoient à ses perturbations manifestes, à l'expression de symptômes, « *ses phénomènes subjectifs qui traduisent un état*¹¹⁹ ». S'il est réaction, il est aussi objet d'observations¹²⁰ :

¹¹⁸ Site Web : <http://www.Larousse.fr/>

¹¹⁹ Site Web : <http://www.Larousse.fr/>

¹²⁰ Eric Furstos, site web : <http://www.un.educ.en.itcp.free.fr/>

de comportements agressifs composés de violences, de colères, d'oppositions (active et passive), de troubles du caractère, d'intolérances à la frustration...
d'inhibition, de mutisme, ou d'instabilité motrice et/ou affective
de troubles sphinctériens (énurésie nocturne et diurne, encoprésie)
de troubles alimentaires (maniérisme et dégoûts électifs, anorexie, boulimie)
de troubles du sommeil et de l'endormissement
d'angoisses, d'anxiété, de la déprime
A ces troubles du comportement peuvent venir s'ajouter, tour à tour et dans une interdépendance (un processus de *cause à effet*) :

- des difficultés cognitives importantes
- des phobies scolaires des troubles du langage (dyslexie, dysorthographe, retard de langage...)
- des troubles psychomoteurs, des troubles de l'organisation spatio-temporelle.
- des troubles de l'attention, des troubles de mémorisation
- de l'hyperactivité

...et les pathologies limites de l'enfance...

Les travaux de recherche de la pédopsychiatrie appuient ses réflexions sur les structures de personnalité en précisant comme le souligne Philippe Jeammet que « *l'inquiétude porte essentiellement sur l'augmentation des troubles de la personnalité, c'est à dire les difficultés pour lesquelles la frontière entre le normal et la pathologique est floue et l'évolution très variable, c'est à dire des difficultés où le rôle de l'environnement est important et souvent essentiel*¹²¹ ». Les troubles de la personnalité regroupent les pathologies limites de l'enfance et de l'adolescence, les pathologies narcissiques, elles « *s'expriment à travers des manifestations très diversifiées, variables d'un cas à l'autre et qui peuvent se modifier dans le cours de l'évolution*¹²² ». Ainsi pour résumer, les troubles du comportement ne sont pas « *une entité clinique*¹²³ » et l'on assiste aujourd'hui à l'abandon progressif de cette notion au profit de la notion de difficulté psychologique qui affecte enfants et adolescents des ITEP. Ainsi au 31 décembre 2010, c'est 95,7% des effectifs qui sont admis en ITEP en raison de leurs troubles du psychisme¹²⁴. (Formulation abandonnée lors de la rédaction du décret ITEP en 2005 puisque répondant à une prise en charge pédopsychiatrique).

De plus et dans une tentative de compréhension de ces difficultés psychologiques, Serge

¹²¹ Philippe Jeammet, *Pour nos ados soyons adultes*, Odile Jacob. 2008.

¹²² Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, CFTMEA R-2000, Chap.3 : Pathologies limites.

¹²³ Serge Heuzé, Conseil scientifique de l'AIRe, cité par Yannick Moreddu, mémoire CAFDES, diversifier l'offre de service dédiée aux enfants d'ITEP. p.14.

¹²⁴ DREES, enquête ES 2010, tableau73, répartition des enfants admis en ITEP selon les catégories de déficiences.

Heuzé nous propose un éclairage quant à ces manifestations¹²⁵ :

A	DOMINANTE	TROUBLE	DE	LA
PERSONNALITE :				
Incapacité à recevoir de l'aide.				
Avidité relationnelle sans possibilité de comblement.				
Sentiments de moindre valeur.				
Défaut dans la régulation de l'estime de soi.				
Angoisse de séparation, de perte, d'abandon.				
Retard du développement affectif.				
Tendances régressives.				
Conduites de dépendances.				
A DOMINANTE SCHIZOTYPIQUE :				
Agir qui domine.				
Défaut d'autocontrôle.				
Déni des règles sociales.				
Répétition de l'échec.				
Défaut de maturité affective.				
Altération du sentiment de soi.				
Pauvreté de la vie intérieure.				
Investissements instables.				
Mégalomanie et affrontement au milieu.				

Un meilleur repérage...

Pour apporter plus de précision concernant le repérage des caractéristiques du public des ITEP, il convient de le relier avec la question des apprentissages. C'est le manque d'attention, des difficultés de concentration, la peur d'apprendre, d'être dans l'échec, le peu d'appétence pour les connaissances intellectuelles qui viennent prononcer une altération parfois profonde pour les apprentissages. Il en résulte un décrochage pouvant générer une déficience dite « *acquise et non structurelle* ». « *L'analyse permet d'observer une chute des résultats dans les épreuves qui font appel à l'intelligence cristallisée, fortement influencé par les apprentissages scolaires ou le milieu socio-culturel. Cette difficulté est conjuguée à une grande immaturité d'organisation et d'élaboration verbale. Ces dimensions sont très importantes dans l'évaluation intellectuelle*¹²⁶ ». Enfin, Serge Heuzé rappelle une composante essentielle de la problématique du handicap d'origine psychique : « *Une personne concernée [...] peut ne pas éprouver de besoin d'aide ou de soin, ne pas vouloir ou pouvoir demander d'aide, décliner ou même radicalement refuser ce qui serait*

¹²⁵ Serge Heuzé, la notion de dispositif versus ITEP, ANMECS (association nationale des maisons d'enfants à caractère social), septembre 2013. p.3.

¹²⁶ Didier Polbois, psychologue, Rapport d'activité exercice 2007, ITEP St Yves.

*nécessaire à sa santé*¹²⁷ ».

A ce jour, ce sont les difficultés psychologiques qui motivent l'orientation en ITEP. Mais il est à noter que les vocables troubles du comportement sont très communément employés par les professionnels du secteur. Dans cette mesure, ce changement de paradigme concernant les caractéristiques du public ne semble s'intégrer que très partiellement dans le champ professionnel.

La notion de handicap...

Par ailleurs, cette notion nouvelle que constituent les difficultés psychologiques, sont à mettre en lien avec l'évolution des représentations et définition du handicap. C'est dans un premier temps un état qui est décrit. Est handicapée une personne « *dans l'incapacité d'assurer elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle et sociale normales du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales*¹²⁸ ». Le rapport Bloch-Lainé en 1967¹²⁹ porte un regard sur la dimension sociale du handicap : « *sont inadaptés à la société dont ils font partie : les enfants, les adolescents, les adultes qui, pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés plus ou moins grandes, à être ou agir comme les autres. De ceux-là, on dit qu'ils sont handicapés parce qu'ils subissent, par suite de leur état physique, mental ou caractériel, ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale ; la normale étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société* ».

Les lois de 1975 consacrent un statut pour les personnes handicapées mais n'en donnent pas de définition. Les commissions départementales se chargent de statuer sur le handicap : « *sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales*¹³⁰ ».

Une classification...

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), adopte la Classification Internationale des déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) et qui le définit comme « la conséquence

¹²⁷ Serge Heuzé, la notion de dispositif versus ITEP, ANMECS, septembre 2013, p.4.

¹²⁸ Déclaration universelle des personnes handicapées, ONU, votée le 9 décembre 1957.

¹²⁹ François Bloch-Lainé, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, 1967.

¹³⁰ Déclaration de Simone Weil au Sénat en 1975. Cité par Christian Rossignol, la notion de handicap, Interaction, Vol.2, 2000. p.9.

globale des déficiences et/ou des incapacités¹³¹ » à laquelle se rajoutent les conséquences liées au désavantage. Déficiência, incapacité, désavantage se réfèrent au modèle théorique de Philip Wood¹³² :

La déficience psychologique, physiologique ou anatomique. Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap.
L'incapacité, qui est une réduction partielle ou totale d'une capacité. Elle correspond à l'aspect fonctionnel du handicap.
Le désavantage pour l'insertion sociale, scolaire ou professionnelle. Il correspond à l'aspect situationnel du handicap ¹³³ .

L'OMS propose aussi une définition du handicap : « *est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises* ». C'est une définition qui évoque l'état des personnes mais aussi un processus, c'est à dire la relation de la personne handicapée avec son environnement. Pour autant, cette définition renvoie aux états de manque ou de limitation chez la personne handicapée.

L'approche situationnelle...

Cette conception va évoluer (voir être abandonnée) au profit de la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Ces travaux montrent que le « *handicap* » *physique ou mental n'est pas simplement un attribut de la personne mais une collection complexe d'états, d'activités et de relations, dont beaucoup sont créés par l'environnement social*¹³⁴ ». Cette classification a été adoptée en mai 2001 par l'assemblée générale de l'OMS. Cette approche anglo-saxonne privilégie un regard porté sur l'activité des personnes à poser dans un contexte sociétal. Elle n'exclut pas les individus de

¹³¹ Site Web <http://www.fondshs.fr/>, Fonds Handicaps et Société, origine et histoire du handicap : du Moyen-âge à nos jours.

¹³² Philip Henri Nicholls Wood, Professeur en médecine, épidémiologiste. 1918-2008. Il participe en 1975 à la demande de l'OMS à la redéfinition de la notion de handicap.

¹³³ Site Web <http://www.handicap.fr/>, la classification des handicaps.

¹³⁴ François Chapiro, la CIF, site web : http://www.cairn.info/revue_gerontologie_et_societe. 2001

leur réalité situationnelle. Cependant, malgré sa perspective systémique qui reconnaît l'importance de l'environnement, la CIF reste un modèle compliqué, très peu pédagogique, ne distinguant pas clairement cette question avec ses concepts principaux.

Tableau CIF¹³⁵ :

Tableau 2 : Définitions générales de la CIF

**CLASSIFICATION INTERNATIONALE DU FONCTIONNEMENT,
DU HANDICAP ET DE LA SANTE**

DANS LE CONTEXTE DE LA SANTE

Les **fonctions organiques** désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques).

Les **structures anatomiques** désignent les parties anatomiques du corps telles que les organes, les membres et leurs composantes.

Déficiences désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique tels qu'un écart ou une perte importante.

Activité désigne l'exécution d'une tâche par une personne.

Participation désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle.

Les **limitations d'activité** désignent les difficultés que rencontre une personne dans l'exécution de certaines activités.

Les **restrictions de participation** désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer en s'impliquant dans une situation de vie réelle.

Les **facteurs environnementaux** désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie.

Pour plus de précision...

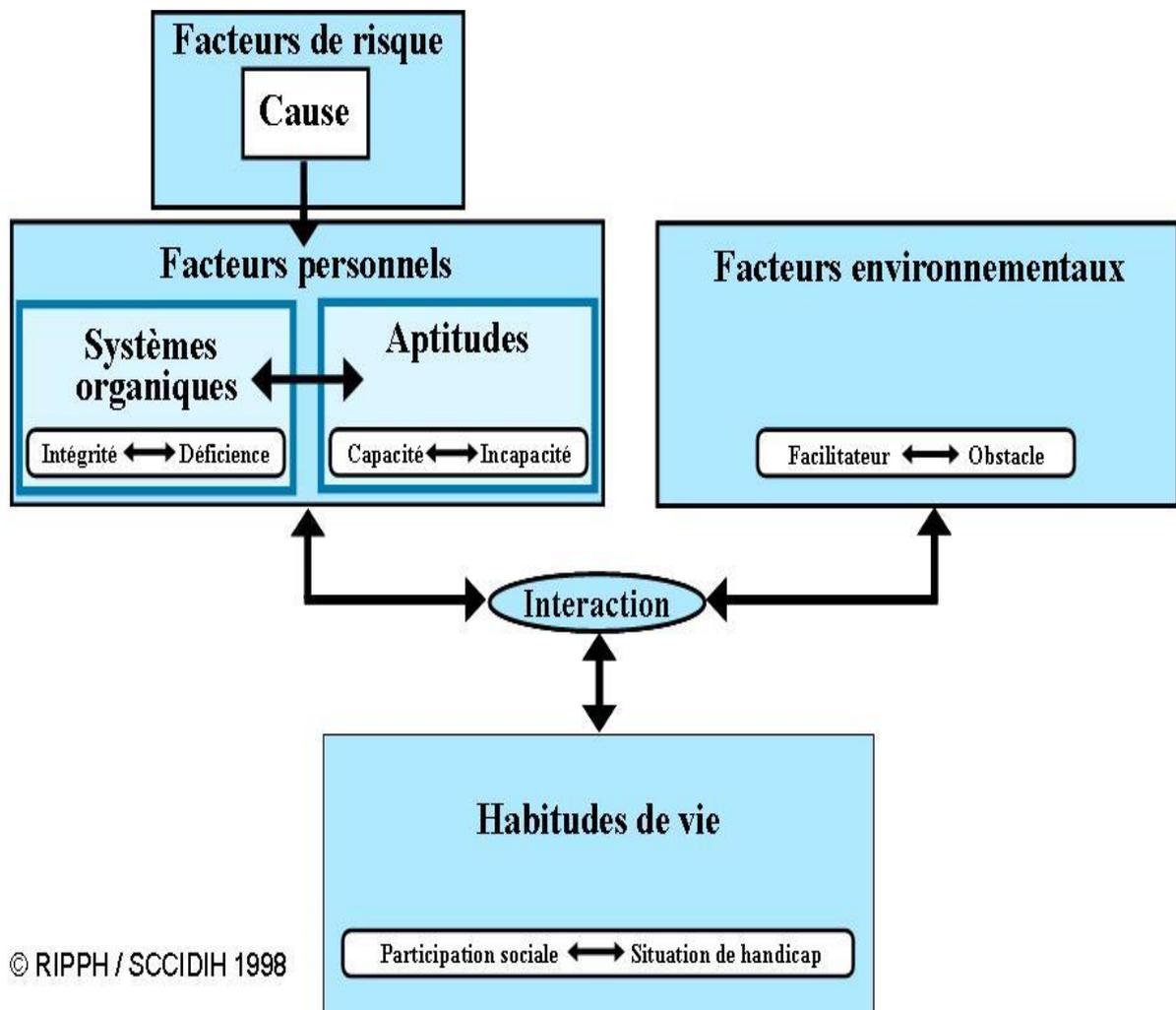
La Société canadienne de la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (SCCIDIH) propose un autre modèle conceptuel et systémique sur les déficiences, les incapacités et les handicaps. C'est la présentation de la notion de handicap comme étant le résultat situationnel, lequel est processus interactif entre deux séries de causes : les caractéristiques des déficiences et des incapacités de la personne découlant de maladies ou de traumatismes, les caractéristiques de l'environnement créant des obstacles sociaux ou écologiques dans une situation donnée. Le schéma suivant modélise les travaux de Patrick Fougeyrollas¹³⁶ pour la SCCIDIG. Il est appelé Modèle de Développement Humain et Processus de Production du Handicap (MDH-PPH)¹³⁷. Notion à mettre en lien avec la question de sa participation sociale qui selon Serge Ebersold est « *l'aptitude* »,

¹³⁵ François Chapiro, la CIF, site web : http://www.cairn.info/revue_gerontologie_et_societe. 2001

¹³⁶ Patrick Fougeyrollas, Paris 1951, vit au Québec depuis 1976. Docteur en anthropologie, Université de Laval, Canada. Spécialiste dans l'étude du phénomène de la construction sociale du handicap.

¹³⁷ Site Web : <http://www.ripph.qc.ca/> Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH).

conditionnant « *inclusion sociale, employabilité ou éducatibilité*¹³⁸ ».

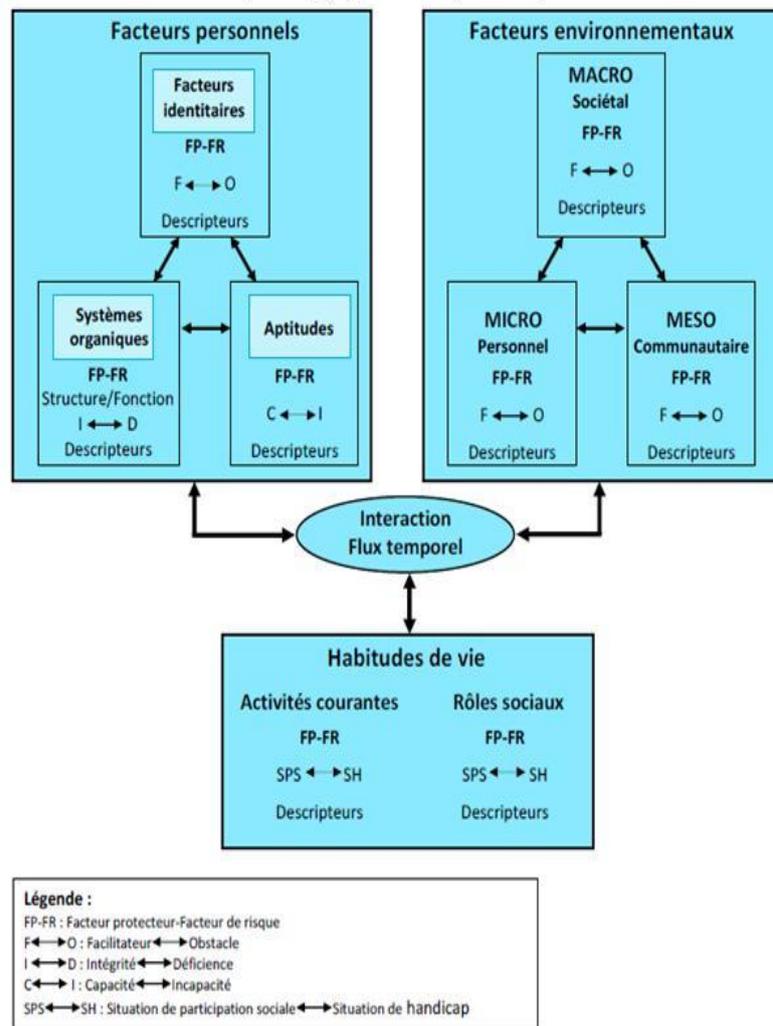


C'est la qualité de cette participation qui devient indicateur, dévoilant, mesurant dans la temporalité la situation de participation sociale. La qualité des facteurs personnels est le résultat de l'interaction entre le degré de participation sociale et la qualité des facteurs environnementaux. La qualité des facteurs environnementaux est le résultat de l'interaction entre le degré de participation sociale et les caractéristiques personnelles. Facteurs personnels et facteurs environnementaux sont indissociables dans l'appréciation d'une situation de handicap. Et en 2010, Patrick Fougeyrollas vient définir les trois dimensions des facteurs environnementaux¹³⁹ :

¹³⁸ Serge Ebersold, les enjeux de l'ambition participative, Vie Sociale, 2002. p.1.

¹³⁹ Site Web : <http://www.ripph.qc.ca/> Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH).

Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2) (Fougeyrollas, 2010)



Le micro environnement représente le domicile, famille, proches, le poste de travail.

Le méso environnement représente les commerces du quartier, le transport, les attitudes et le degré d'information des personnes avec qui ils interagissent pour réaliser ses rôles sociaux dans notre communauté ; la conception universelle des infrastructures (bâtiments, urbanisme, technologie) de la communauté.

Le macro environnement sociétal: les lois, les politiques, l'organisation des services et les missions des partenaires, les orientations des décideurs et les processus de définition des priorités et budgets de santé et de développement social, l'influence du mouvement associatif de défense de droits, etc.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Site Web : <http://www.firah.org/centre-ressources/> Centre de ressource recherche appliqué et handicap, Document Pdf Comprendre pour agir. p.3 et 4.

Il systémise plus encore son approche en introduisant les notions de facteurs protecteur/risque dans le processus de production du handicap dans les trois grands axes de son modèle, et il définit les habitudes de vie en termes d'activité et de rôles sociaux comprenant chacune six catégories et souligne les interactions entre facteurs personnels, système organique et aptitudes des personnes.

Enfin, concernant l'articulation des modèles théoriques que constituent CIDIH, CIF et MDH-PPH, Patrick Fougeyrollas la résume ainsi : « *L'environnement est toujours vu comme extérieur au phénomène du handicap et la segmentation conceptuelle de la CIDIH, si critiquée par le Mouvement international de défense des droits des personnes handicapées, est demeurée la même dans la CIF. L'adoption d'une terminologie positive et l'introduction du concept de participation sont toutefois illustratifs de l'évolution conceptuelle internationale mettant l'accent, comme le PPH, sur la finalité de la participation sociale en contexte réel de vie*¹⁴¹ ».

Droit commun et approche globale

Une loi...

Il convient aujourd'hui de parler de personnes en situation de handicap. La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées vient légitimer l'approche situationnelle du handicap. En voici la définition qu'elle donne : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, 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*¹⁴² ». Elle est la concrétisation d'une approche globale de la santé que les pouvoirs publics français ont validée et ratifiée en 1986 lors de la première Conférence internationale pour la promotion de la santé le 21 novembre : C'est la charte d'Ottawa qui « *prend en compte la diversité des déterminants de la santé devant permettre à l'individu d'être acteur de son projet de vie*¹⁴³ » La puissance publique intègre cette conception en rappelant qu'une personne en situation de

¹⁴¹ Patrick Fougeyrollas, Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI (Association nationale des cadres du social) sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 15 juin 2005. p.3.

¹⁴² Art.2 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Codification Art.L114 du CASF.

¹⁴³ Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA), Extrait du rapport d'activité 2012, Promouvoir la continuité des parcours de vie d'une responsabilité collective à un engagement partagé. p.2.

handicap est sujet de son histoire bien plus qu'objet d'intervention sociale et médico-sociale. Elle introduit en ce sens la notion de parcours de vie défini comme « *la trajectoire globale des patients et usagers dans leur territoire de santé, avec une attention particulière portée à l'individu et à ses choix. [...] Il intègre les facteurs déterminants de la santé que sont l'hygiène, le mode de vie, l'éducation, le milieu professionnel et l'environnement*¹⁴⁴ ».

Des droits...

De plus, « *la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie*¹⁴⁵ ». Voici résumé les objectifs de cette loi de réforme :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">La compensation.L'intégration scolaire.L'insertion professionnelle.L'accessibilité.La simplification administrative. |
|--|

Concernant la simplification administrative, elle se concrétise par la création des Maisons Départementales des Personnes Handicapées¹⁴⁶ (MDPH) qui offrent un accès unique aux droits et prestations de compensation. La loi crée une instance appelé Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) chargée d'évaluer la situation des personnes. Elle est compétente pour « *se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale*¹⁴⁷ ». Cette commission remplace les anciennes CDES.

La loi 2005 vient repréciser les missions de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA), créée par la loi n°2004-626 du 30 juin 2004 relative à la solidarité en faveur des personnes âgées et des personnes handicapées. Ces missions sont le financement des aides en faveur des personnes âgées dépendantes et des personnes handicapées, de garantir l'égalité de traitement sur tout le territoire et pour l'ensemble des handicaps et d'assurer une mission d'expertise, d'information et d'animation pour suivre la qualité du

¹⁴⁴ Site Web : <http://www.ars.fr/> Parcours de soins, parcours de santé, parcours de vie.

¹⁴⁵ Art.11 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Codification Art.L114-1-1 du CASF.

¹⁴⁶ Art.64 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹⁴⁷ Chap. IV Art.L241-6 section 1 de loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

service rendu aux personnes.

Une logique de service...

Le droit commun constitue donc un nouveau modèle des politiques sociales et médico-sociales. Il se formule au travers de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. C'est l'affirmation des droits des usagers que les établissements et services sont tenus de mettre en œuvre. C'est aussi l'affirmation de la notion de consentement éclairé qui vient renforcer le libre choix des personnes en situation de handicap à pouvoir bénéficier de prestation de compensation que ce soit à leur domicile ou en établissements spécialisés. Elle affirme aussi à nouveau la personnalisation de l'accompagnement grâce au projet personnalisé qui, de qualité, doit favoriser le développement, l'autonomie et l'insertion tout en étant adapté à l'âge et aux besoins. La loi 2002-2 introduit une logique de contractualisation entre usagers/représentants légaux et services/établissements. C'est l'avènement d'une logique de service à la personne au détriment des logiques administratives, dite à la place. Le tableau suivant vient résumer les sept droits fondamentaux des usagers et les sept outils pour les mettre en œuvre¹⁴⁸ :

Les droits :	Les outils :
Respect de la dignité, intégrité, vie privée, intimité, sécurité.	Le livret d'accueil (circulaire DGAS/SD 5 n°2004-138 du 24/03/2004).
Libre choix entre les prestations domicile/établissement.	La charte des droits et libertés de la personne accueillie (arrêté du 08/09/2003).
Prise en charge ou accompagnement individualisé et de qualité, respectant un consentement éclairé.	Le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge. (décret n°2004-1274 du 26/11/2004)
Confidentialité des données concernant l'utilisateur.	La personne qualifiée (décret n°2003-1094 du 14/11/2003).
Accès à l'information.	Le règlement de fonctionnement de l'établissement ou du service (décret n°2003-1095 du 14/11/2003).
Information sur les droits fondamentaux et les voies de recours.	Le conseil de la vie sociale (décret n°2004-287 du 25/03/2004).
Participation directe au projet d'accueil et d'accompagnement.	Le projet d'établissement ou de service. (Art.L311-8 du CASF)

Et d'évaluation...

De plus, l'Art.22 de la loi 2002 impose aux établissements et services de procéder à l'évaluation interne et externe de leurs activités et de la qualité de leurs prestations. Le décret n°2007-975 du 15 mai 2007 fixe le contenu du cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des ESSMS. L'évaluation est un processus qui

¹⁴⁸ Site Web : <http://www.social-sante.gouv.fr/> Document Pdf, les droits des usagers dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESSMS) DGAS, mai 2004

visée l'analyse et la production de connaissance, une démarche posant les enjeux de la « *nécessité de mobiliser tous les acteurs impliqués (association, usagers, salariés, partenaires, autorité de contrôle¹⁴⁹)* ». Afin d'accompagner la mise en œuvre évaluative au sein des ESSMS, l'Agence Nationale de l'Évaluation et de la Qualité (ANESM) créée en 2006¹⁵⁰, élabore et publie des recommandations, procédures et références. « *L'évaluation doit également permettre d'apprécier la capacité de l'établissement ou du service concerné à réaliser les missions qui lui sont confiées et la qualité de ses activités au regard de son autorisation¹⁵¹* ». En référence à cette circulaire, elle précise les cahiers des charges pour l'évaluation interne et externe selon les recommandations de l'ANESM.

Stratégie, territoires, efficacité...

Enfin, dans ce contexte de réforme réglementaire, la loi n°2009-879 du 21 juillet 2009 dite loi Hôpital, Patients, Santé, et Territoire (HPST) modifie en profondeur l'ensemble de notre système de santé. Elle touche à la modernisation des établissements de santé, à l'accès pour tous à des soins de qualité, à la prévention et à la santé publique, comme à l'organisation territoriale du système de santé. Centrés sur les patients, les parcours de soin (ou de vie) sont la traduction de la territorialisation des politiques de santé que les Agences Régionales de Santé (ARS) pilotent. Elle met en œuvre un plan stratégique régional de santé fixant les orientations des schémas régionaux de prévention, d'organisation de soin et d'organisation médico-sociale. Les ITEP rentrent sous le champ de leurs compétences dans la mesure où les ARS veillent à la gestion efficiente du dispositif sanitaire, social et médico-social. Les ARS appuient une politique de rationalisation¹⁵² qui est initiée par les pouvoirs publics en veillant à la gestion efficiente du dispositif sanitaire, social et médico-social. L'efficacité se caractérise par « *l'optimisation des outils mis en œuvre pour parvenir à un résultat, elle se mesure sous la forme d'un rapport entre les résultats obtenus et les ressources utilisées¹⁵³* ». Pour accompagner les ESSMS dans cette dynamique, la loi crée l'Agence Nationale d'Appui à la Performance (ANAP) et l'Agence des Systèmes d'Information Partagés (ASIP). Les missions de l'ANAP visent à améliorer le service rendu aux patients par le biais d'outils et

¹⁴⁹ Antoine Bruno, Anticiper les évolutions des politiques publiques et promouvoir les actions d'un Point D'accueil Ecoute Jeune : Une réponse territoriale au service des jeunes. Mémoire CAFDES, 2012. p.58.

¹⁵⁰ Art. 85 de la loi 2006-1640 du 21 décembre 2006 de financement de la sécurité sociale pour 2007. Art. L 312-1 du CASF.

¹⁵¹ Circulaire n°DGCS/SD5C/2011/398 du 21 octobre 2011 relative à l'évaluation des activités et de la qualité des prestations délivrées dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux.

¹⁵² Loi Constitutionnelle n°96-138 du 22 février 1996 instituant les lois de financement de la Sécurité Sociale.

Loi organique n°2001-692 du 1er août 2001 dite LOLF relative aux lois de finances.

Loi organique n°2005-681 du 2 août 2005 dite LOLFSS relative aux lois de financement de la Sécurité Sociale

¹⁵³ Source Wikipedia, site Web : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Efficience>

de recommandations aux établissements de santé. Les missions de l'ASIP (moins connues) visent à « *accompagner l'émergence de technologies numériques en santé afin d'améliorer l'accès aux soins tout en veillant au respect des droits des patients*¹⁵⁴ ».

Outils... procédures...

Pour compléter les orientations que représente la promulgation de loi HPST, cette dernière initie une nouvelle procédure. Soumis à l'obligation d'obtenir une autorisation administrative auprès des services de l'Etat ou/et des conseils généraux selon la catégorie de ESSMS, la loi rénove ce dispositif en introduisant une procédure d'appels à projet qui s'inscrit dans le cadre d'une « *renovation plus large de la planification et de la programmation sociale et médico-sociale*¹⁵⁵ » et qui rentre en vigueur fin décembre 2010.

La réforme du régime des autorisations médico-sociales place les programmes interdépartementaux d'accompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie¹⁵⁶ (PRIAC) à la base du nouveau processus d'autorisation (créations, extensions, transformations des ESSMS). Au cœur du projet régional de santé pour la réalisation du schéma régional d'organisation médico-sociale, il renforce son pilotage.

Enfin, pour favoriser ces restructurations et mutations du secteur les Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens (CPOM) et les Groupements de Coopération Sociale et Médico-Sociale (GCSMS) illustrent les dynamiques de contractualisation et de coopération souhaitées par le cadre réglementaire. Les GCSMS offrent un cadre juridique aux ESSMS, outil de mutualisation, générant de la coopération inter institutionnelle, voire de la complémentarité. « *La mutualisation des ressources (humaines et matérielles) devrait ensuite contribuer à améliorer la qualité des prises en charge par l'accession à de nouvelles compétences, des échanges de savoir-faire tout en permettant aux structures de réduire leurs coûts par des économies d'échelle*¹⁵⁷ ». Les CPOM quant à eux, développent un élargissement de leurs périmètres avec la loi HPST. Passage d'une logique de tutelle à une logique contractuelle, c'est la possibilité pour les opérateurs (associations gestionnaires) sociaux et médico-sociaux d'une gestion budgétaire étalée sur cinq ans sous la forme d'une dotation globale. Ils se placent au centre des préoccupations actuelles : L'amélioration continue de la qualité du service rendu aux usagers, son évaluation, la pluri annualité

¹⁵⁴ Site Web : <http://esante.gouv.fr/asip-sante/> ASIP Santé, Qui sommes-nous ?

¹⁵⁵ Circulaire n°DGCS/5B/2010§434 du 28 décembre 2010 relative à la procédure d'appel à projet et d'autorisation des ESSMS.

¹⁵⁶ Créés par la n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Art.58.

¹⁵⁷ Site Web : <http://www.unassi.fr/> Union nationale des associations et services de soins infirmiers, Documents Pdf.

budgétaire initiée par la loi 2002-2, accords partenariaux entre autorités de tarification et opérateurs privés le plus souvent, enjeux sur les objectifs à atteindre, les moyens financiers et les modalités de révision annuelles. « *Les CPOM s'inscrivent dans un contexte politique d'incitation à la « recomposition » du secteur : Passage de 35 000 interlocuteurs budgétaires à entre 3 à 5000¹⁵⁸ ».*

Etat des lieux...

A ce jour, il existe 435 ITEP et 374 Services d'Education Spécialisée et de Soins à domicile (SESSAD) en activité pour une capacité d'accueil autorisée de 24337 places réparties en 15341 places en établissements et 7967 places pour les SESSAD. La région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) compte 29 ITEP et 28 SESSAD pour 711 et 705 places respectivement ce qui apparaît plus équilibré qu'au niveau national. Et plus précisément, le département des Bouches du Rhône compte 13 ITEP pour 316 places et 15 SESSAD pour 459 places¹⁵⁹. Il est à noter que les diagnostics territoriaux de l'ARS PACA identifient le public accueilli sous les vocables « *enfants ayant des troubles du comportement* ».

ANNEXE II

Synthèse du dispositif I-TEP¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Uniopss (Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés à but non lucratif sanitaires et sociaux) Fiche CNAR (centre nationale d'animation et de ressources). La pluri annualité budgétaire et les contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM). p.2.

¹⁵⁹ Site Web :

http://www.ars.paca.sante.fr/diagnostics_territoriaux/05_offre_prise_charge/03_offre_medicosociale/5_03_03_04_eh_tcc.html
Etablissements ou services pour enfants ayant des troubles du caractère et du comportement - Janvier 2014.

¹⁶⁰ Site Web : <http://www.aire-asso.fr/experimentation-dispositif-itep.php> : Le dispositif ITEP.

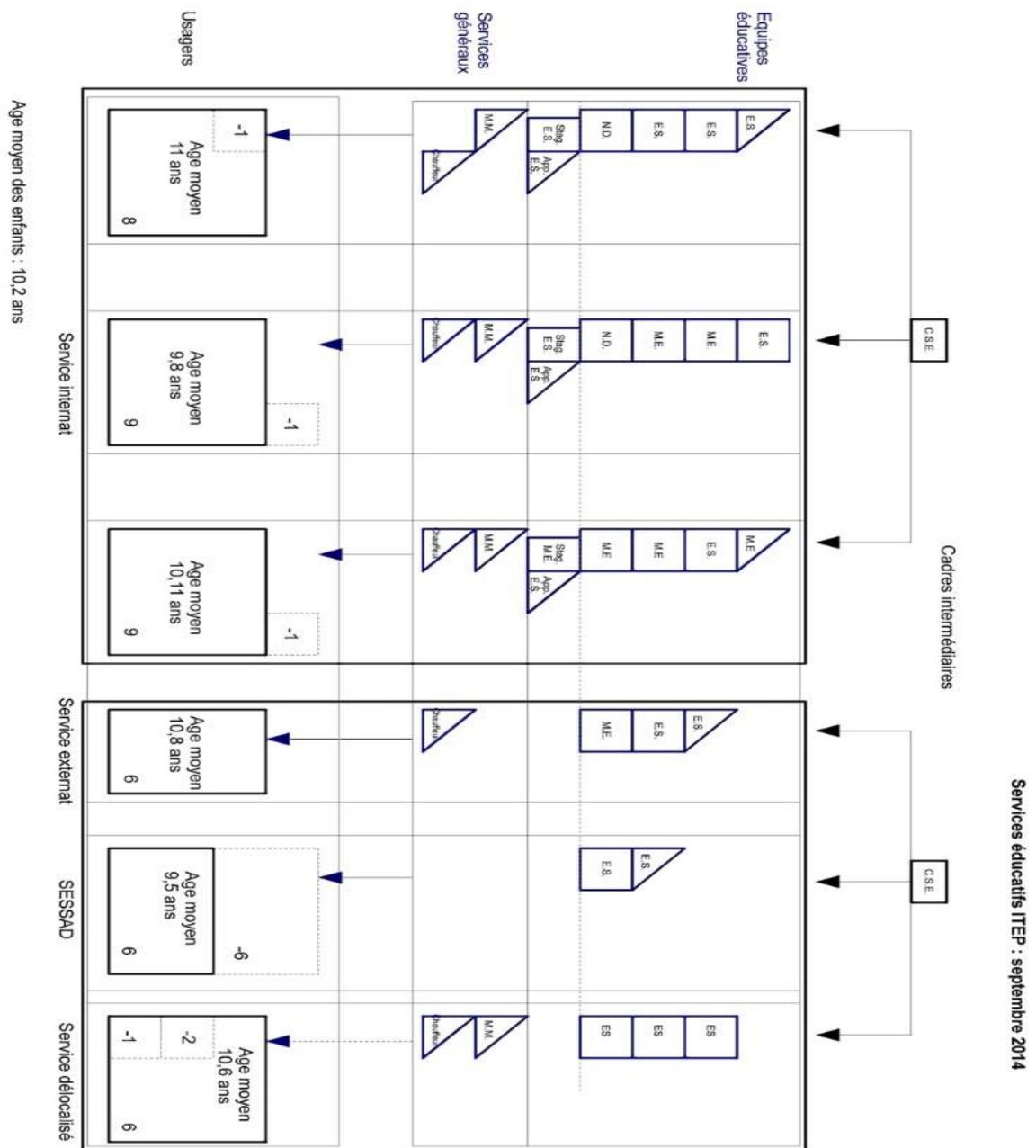
Un ensemble de moyens d'accompagnement	Modularité de l'accueil, intervention ambulatoire, unité d'enseignement
Un ensemble de moyens humains	Services, unités, équipes, dynamique interdisciplinaire
Une égide institutionnelle	Fonction d'autorité et représentation institutionnelle
Un engagement associatif net	Projet associatif, projet d'établissement
Une répartition territoriale des moyens	Proximité du service, coordination, concertation
Une conception clinique	Composante thérapeutique, éducative et pédagogique partagée
Des instances de décision et de régulation	Fonctionnement du dispositif garanti
Une stratégie partenariale	Convention, contractualisation, coopération (pédopsychiatrie, éducation nationale, PJJ, ASE)
Des possibilités de scolarisation ou de formation en milieu ordinaire	Individu, collectif, proximité et territorialisation
L'accessibilité et la participation sociale	Possibilités de socialisation par la nature de l'environnement social et culturel
Une co-construction des PPA et PPS, une pleine participation des parents	Mise en place de procédures, moyens de communication diversifiés, instances réglementaires et particulières, formation des personnels

ANNEXE III

Modélisations du dispositif...

La modélisation suivante propose une architecture des différents services, et apporte d'autres

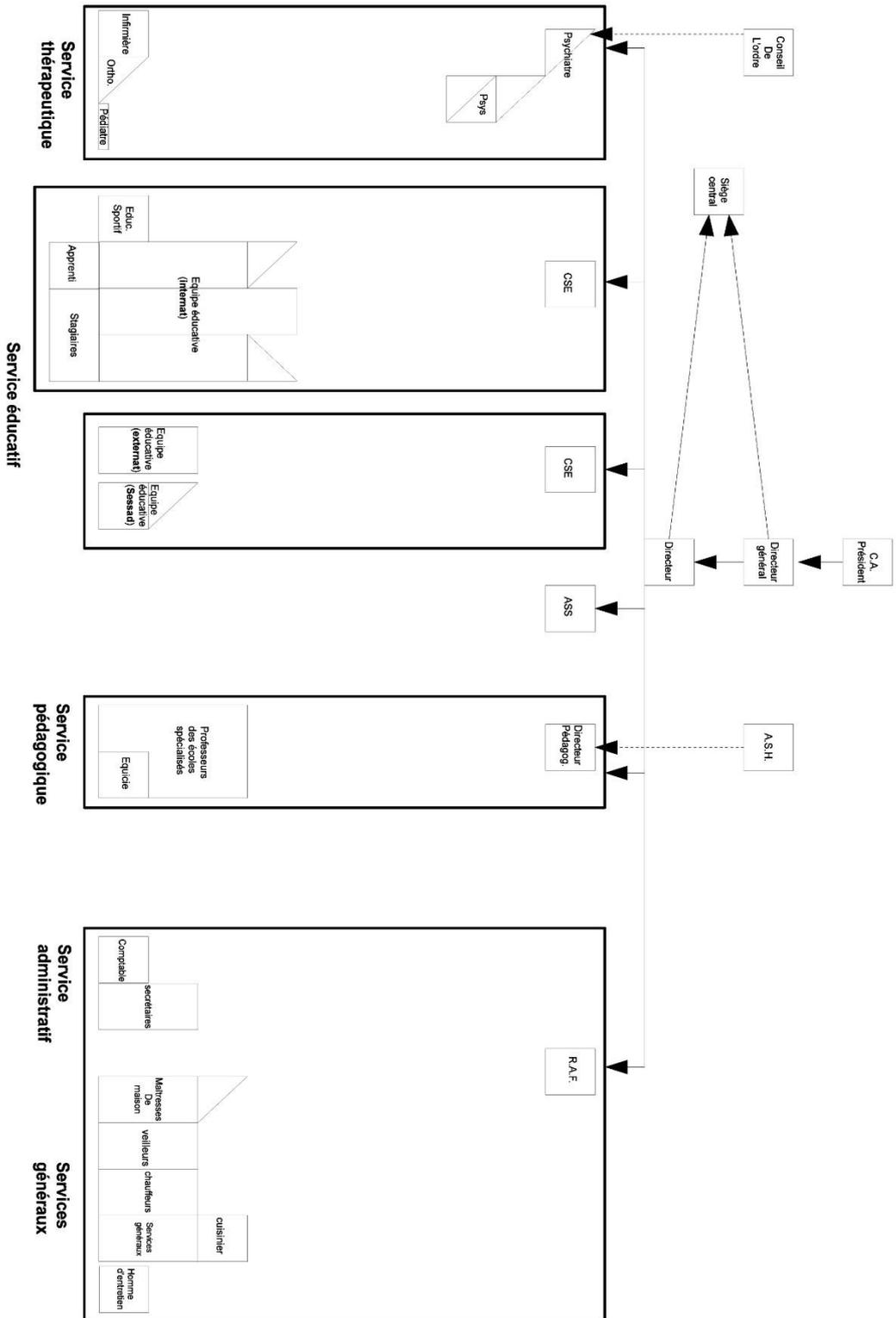
précisions sur la composition des équipes éducatives et l'âge moyen des enfants par groupe.



CSE : Chef de service. ES : éducateur spécialisé. ME : Moniteur éducateur. ND : non diplômé. App : Contrat d'apprentissage. Stag : Stagiaire. MM : Maitresse de maison. Triangle : 1 / 2 ETP. Carré : 1 ETP

La modélisation suivante présente une vue d'ensemble du dispositif I-TEP. Il convient de préciser les interventions de l'éducation nationale au sein du dispositif.

ORGANIGRAMME TEP DU BASSIN DAIX



Elles s'effectuent sous la forme d'une Unité d'Enseignement (UE) composée d'une équipe de 7 professeurs des écoles spécialisés à plein temps. L'un de ses membres est spécialement

détaché de l'UE pour mettre en œuvre l'activité éduquée au regard d'une formation complémentaire dans ce domaine. L'éducation nationale est un partenaire sous convention conformément à l'Art. D.351-18 du code de l'éducation. Sa déclinaison fonctionnelle¹⁶¹, l'UE, met en œuvre (modules pédagogiques) le dispositif d'enseignement participant à la réalisation du PPS des enfants.

La présence du médecin psychiatre atteste d'une convention¹⁶² annexée à la convention collective 1966¹⁶³. Il est responsable de toutes les questions liées à la pathologie des enfants. Dès la procédure d'admission, il assure des fonctions référentielles quant à l'évaluation des troubles, leur adéquation avec les missions du dispositif. Il assure aussi l'animation des réunions interdisciplinaires (compréhension des problématiques, suivis, bilans, synthèses). Cette mission de soin vient définir les grandes lignes de prise en charge mettant en œuvre les projets personnalisés des enfants.

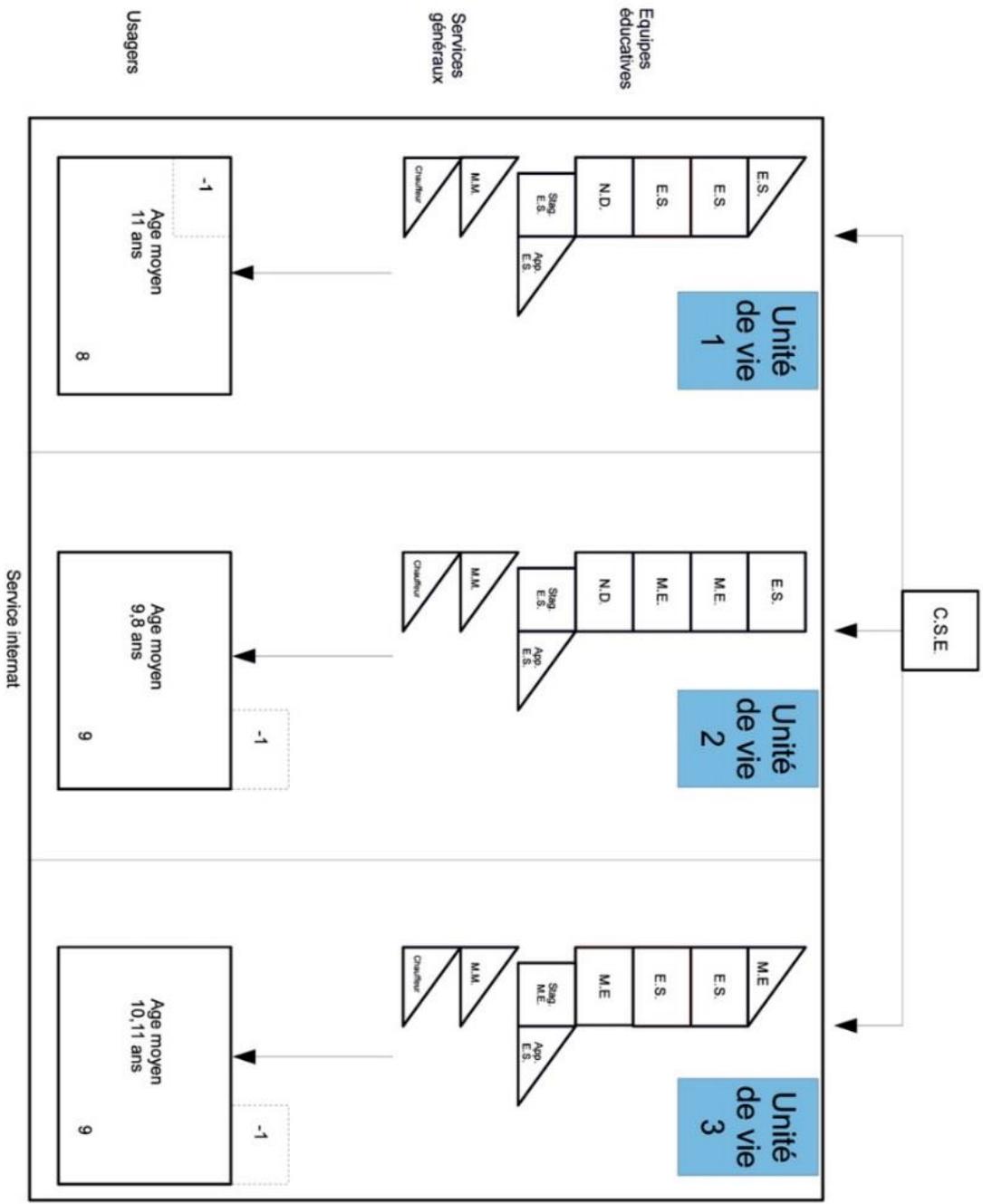
L'assistante de service social (ASS) est cadre socio-éducatif au sein du dispositif. Elle assure des fonctions liées à l'information des droits pour les familles dans le cadre de la loi 2002-2 (Charte, règlement de fonctionnement, contrat de séjour) et participe au recueil de leurs attentes. Elle a en charge la constitution et le suivi des dossiers d'orientation (MDPH) des enfants. Elle participe à l'élaboration du PPA dans le cadre des réunions interdisciplinaires, assure leur programmation et leur présentation à la famille en lien avec le chef de service concerné par la situation.

Présentation des équipes éducatives :

¹⁶¹ Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé.

¹⁶² Convention collective nationale des médecins spécialistes qualifiés au regard du conseil de l'ordre travaillant dans les établissements et services pour personnes inadaptées du 1er mars 1979.

¹⁶³ Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966. Elle adapte les dispositions générales du Code du travail aux situations particulières d'un secteur d'activité ou de l'entreprise et traite de l'ensemble des questions relatives aux relations de travail.



E.S. Educateur spécialisé / M.E. Moniteur éducateur /
 N.D. Non diplômé
 Triangle : ½ ETP / Carré : 1 ETP

Cette modélisation présente les trois équipes éducatives du service interne du dispositif.

Dans une lecture descendante concernant l'U1 : l'E.S. à temps partiel partage un autre temps partiel de travail sur le service externat et possède quinze ans d'expérience principalement en ITEP. Il a 5 ans d'ancienneté dans l'établissement. Concernant les deux E.S. à temps plein sur le groupe : Le premier possède aussi quinze années d'expérience professionnelle (secteur social et médico-social), 10 ans d'ancienneté dans l'établissement. Le deuxième vient d'obtenir son diplôme par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il compte 6 ans d'ancienneté. Concernant la personne non diplômée, son ancienneté est de 2 ans. Elle fait partie du plan de formation pour obtenir le diplôme d'éducatrice spécialisée. La moyenne d'âge de l'équipe est de 39 ans et mixte (deux femmes, deux hommes).

Concernant l'U2 : Toujours dans une lecture descendante, l'E.S. à temps plein partage son temps de travail sur l'unité d'enseignement, renforçant ainsi l'équipe pédagogique. Diplômée il y a deux ans, elle possède le même nombre d'années d'ancienneté dans l'établissement. La M.E. vient d'obtenir son diplôme par la voie de la VAE il y a deux ans. Elle occupait auparavant un poste de maîtresse de maison dans l'établissement. Les deux fonctions cumulées font état d'une expérience de 20 ans au sein de l'ITEP. L'autre M.E. a été embauché il y a dix ans et possède une expérience en ITEP uniquement. La personne non diplômée est en voie de certification et a été embauchée il y a trois ans. Elle possède une solide expérience dans l'encadrement et l'entraînement sportif. Cette équipe hétéroclite est d'une moyenne d'âge de 43 ans et mixte (deux femmes, deux hommes).

Concernant l'U3 : Le M.E. est à mi-temps thérapeutique. Son ancienneté dans l'établissement s'élève à 15 ans. La première E.S. élève son ancienneté à plus de vingt ans pour une carrière professionnelle exclusivement au sein de l'ITEP. La deuxième, fraîchement diplômée, possède une petite expérience dans le secteur de la psychiatrie des adultes et a fait son entrée dans l'établissement il y a deux ans. Pour finir, la M.E. possède avant son arrivée dans l'établissement une solide expérience dans l'éducation populaire. Elle a été embauchée il y a quatre ans. La moyenne d'âge de l'équipe est de 35 ans. L'équipe est mixte, mais compte trois femmes pour un homme.

Neuf ans est la moyenne d'ancienneté des équipes d'internat.

Tous les onze membres des équipes éducatives de l'internat sont en contrats à durée indéterminée (CDI).

B) LES INFORMATIONS LIEES A L'USAGER

+ Ce que dit la Loi

L'article L. 311-3 modifié du CASF¹ énonce que : « *L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, lui sont assurés :*

4° La confidentialité des informations la concernant

5° L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ;

6° Une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont elle bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition. »

Ce que dit l'ITEP en fonction de la Loi : modalités concrètes, droits et devoirs de chacun.

Confidentialité des informations :

D'une façon générale, soyez assuré(e) que l'ensemble du personnel reste soucieux de maintenir la discrétion par rapport aux informations que vous lui confiez, dans le cadre de la loi et du secret professionnel qu'ils partagent.

Accès aux informations vous concernant :

La consultation du dossier se fait de manière accompagnée, sur rendez-vous. Les données informatisées vous concernant sont protégées par la loi.

Pour votre enfant :

A l'ITEP on ne parle pas de ce que je dis et de ce que je fais sans penser au respect qu'on me doit.

De la même manière, je ne dois pas dire du mal des autres, surtout quand je connais leurs difficultés personnelles.

ANNEXE V

LE DOSSIER INDIVIDUEL EN ITEP

Le dossier est également rendu obligatoire pour les instituts thérapeutiques, éducatifs, pédagogiques (ITEP ex-instituts de rééducation). Le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques détaille la disposition suivante à l'Art. D. 312-59-6 du code de l'action sociale : « *Un dossier individuel renseigné et actualisé est ouvert pour chaque personne admise. Le dossier retrace l'évolution de la personne au cours de son accompagnement. Il comporte les divers volets correspondant aux composantes thérapeutique, éducative et pédagogique du projet personnalisé d'accompagnement, et notamment le dossier établi lors de l'admission, ainsi que tous les comptes rendus de réunions ou d'intervention concernant l'enfant, l'adolescent ou le jeune adulte. Il contient les autorisations écrites demandées aux parents ou aux détenteurs de l'autorité parentale. Il fait aussi mention des faits notables intervenus dans le cadre de l'accompagnement et des suites qui leur ont été données. A l'issue de l'accompagnement, le dossier est complété par les informations qui permettront son suivi tel que prévu au deuxième alinéa de l'article D.312-59-15. Les certificats médicaux, les résultats des examens cliniques et complémentaires pratiqués à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement ou du service figurent dans le dossier médical de l'intéressé.* » « *Le contenu et l'usage des dossiers doivent être conformes à la législation en vigueur et notamment aux articles L. 1111-7 et L. 1111-8 du code de la santé publique.* »

Mission des ITEP telles que définies par l'Art. D. 312-59-1 du CASF « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. (...) »

ELABORATION DES PPA

- Objet et domaine d'application:

Ce document présente le déroulement de la procédure d'élaboration du PPA pour les enfants nouvellement admis et les révisions de projets.
Elle s'applique à l'ensemble des enfants admis à l'ITEP.

- Document de référence:

- Cette procédure a été élaborée à partir des exigences du Référentiel d'évaluation :

DMI4 : L'établissement définit et met en œuvre une politique du dossier de l'usager (personne accueillie) et du projet personnalisé d'accompagnement dans l'ensemble des secteurs d'activité.

DMI4c. Les professionnels concernés participent à l'élaboration et la mise en œuvre du dossier de l'usager et du projet personnalisé d'accompagnement.

DMI5 : Le projet personnalisé d'accompagnement repose sur des objectifs partagés et adaptés et fait l'objet de réactualisations régulières.

DMI5a. Les besoins de l'usager (personne accueillie) sont déclinés en objectifs de prise en charge partagés par l'ensemble de l'équipe en conformité avec l'agrément et les ressources de l'établissement.

ADU3 : L'usager (personne accueillie et/ou représentants légaux) participe à la conception et à l'actualisation du projet qui le concerne.

ADU3a. Un temps d'observation est mis en place.

ADU3b. Un bilan initial interdisciplinaire est mis en œuvre.

ADU3c. Le projet personnalisé d'accompagnement tient compte de la demande de l'usager.

ADU3d. Le projet personnalisé d'accompagnement tient compte des besoins de l'usager (compétences, difficultés, environnement).

ADU3e. Un processus de construction et d'actualisation du projet personnalisé d'accompagnement en concertation avec l'usager est connu et appliqué.

ADU3.f. L'actualisation du projet de l'usager donne lieu à un avenant au contrat de séjour ou au document individuel de prise en charge

ADU4 : Le projet personnalisé d'accompagnement repose sur des objectifs partagés et adaptés et fait l'objet de réactualisations régulières.

ADU4a. Des procédures de réactualisation du projet personnalisé d'accompagnement sont mises en place.

ADU4b. La réactualisation du projet personnalisé d'accompagnement a lieu au moins une fois par an en équipe interdisciplinaire.

- Cette procédure fait référence aux recommandations de l'ANESM:

« Les attentes de la personne et le projet personnalisé » Recommandation ANESM Décembre 2008.

- Cette procédure a été validée et évaluée en :
- CODIR du 25/02/2010 et du 19/03/2010.
- Séquences d'évaluation concernant la procédure P.P.A. de décembre 2012 à juin 2013
- CODIR du 4/11/2013

- Responsabilités:

- Cadre socio-éducatif : programmation des PPA en relation avec les chefs de service éducatif. Participation au recueil des attentes de la famille, à la présentation du P.P.A à la famille.
- Equipe interdisciplinaire : élaboration du PPA,

ELABORATION DES PPA

- Agent administratif : prise de notes en réunion de PPA, finalisation de la rédaction du PPA,
- CSE : formalisation du PPA, demande de révision du PPA, suivi de la mise en œuvre, animation de la réunion d'élaboration du P.P.A par délégation du directeur.
- CSP : demande de révision du PPA, suivi de la mise en œuvre,
- Référent thérapeutique : demande de révision du PPA, suivi de la mise en œuvre, recueil des besoins et attentes des familles et des résidents.
- Directeur : animation de la réunion d'élaboration du PPA, garant de la mise en œuvre, par délégation au CSE
- Partenaires : participation sur invitation à la réunion du PPA,
- Educateur référent : recueil préalable des besoins et attentes de l'enfant selon les modalités de chaque équipe.

- Description de la procédure:

Le Projet Personnalisé d'Accompagnement est un avenant du Contrat de séjour.

Nous procédons à la programmation des réunions d'élaboration des PPA : un calendrier des réunions cliniques et des réunions de PPA est organisé chaque trimestre par le Cadre Socio-éducatif.

La période d'observation est déterminée sur la base de 5 à 6 semaines minimum pour un enfant nouveau. Dans le cadre d'une indication d'intervention SESSAD, cette période d'investigation dédiée à la réalisation des bilans est portée à 12 semaines.

Les enfants accueillis en cours d'année scolaire verront leur PPA se construire selon les mêmes principes et la même temporalité.

Les participants à l'élaboration du PPA sont :

- Le directeur de l'établissement,
- Le médecin pédopsychiatre,
- Le chef de service éducatif,
- Le Chef de service pédagogique,
- L'éducateur référent,
- L'équipe éducative du groupe de l'enfant,
- L'enseignant référent,
- Le Cadre Socio-éducatif,
- Le psychologue référent,
- La psychomotricienne,
- L'orthophoniste,
- L'infirmière.

La présence d'un agent administratif permet la prise de note des échanges et des débats, afin d'élaborer un compte rendu.

Les partenaires sont invités lors de la réunion de synthèse, qui précède la réunion de PPA.

La réunion de PPA se réalise sous l'égide du directeur, qui en assure l'animation. Par délégation, il peut faire appel au chef de service éducatif pour le remplacer.

Cette séquence de travail fait l'objet d'une préparation formalisée pour chacun des intervenants par un bilan écrit, laissant la place à la question des besoins et attentes de l'enfant, de ses carences et des ressources mobilisables.

ELABORATION DES PPA

L'anamnèse est exposé par le cadre socio-éducatif lors du premier P.P.A C'est la première personne à avoir rencontré la famille et l'enfant. Elle a à ce titre recueilli les premières attentes et les besoins exprimés. Elle a noté les événements marquants rapportés par la famille concernant le parcours de vie de leur enfant.

Après une présentation de l'anamnèse, l'éducateur référent pour l'équipe éducative évoque l'évolution du parcours de l'enfant. Par la suite, lors des révisions du P.P.A, il sera en responsabilité d'enrichir la connaissance que l'on a de l'anamnèse de l'enfant en références aux rencontres trimestrielles organisée par l'institution.

Les différents intervenants sont sollicité par l'animateur de séance pour évoquer leur observations : psychologue, orthophoniste, psychomotricienne, enseignants, infirmière etc. alimentent les observations qui vont permettre une élaboration en équipe interdisciplinaire.

L'équipe interdisciplinaire procède alors à un travail de problématisation permettant la formulation d'une hypothèse concernant la situation de l'enfant.

En référence à laquelle est identifié un objectif général, vecteur principal de la prise en charge.

Des objectifs spécifiques conditionnent l'organisation des moyens mis en œuvre dans chacun des registres thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

La nature du travail à engager avec les parents ou les représentants légaux des enfants est déterminée au moment de l'élaboration du PPA.

Les modalités d'animation de la séquence PPA doivent permettre la construction d'une représentation de la problématique de l'enfant. Cette démarche se structure sur la base d'une approche interdisciplinaire.

La rédaction du PPA est réalisée par les Chefs de Service Educatifs.

Les projets sont pensés pour une durée maximale d'un an.

paragraphe déplacé :

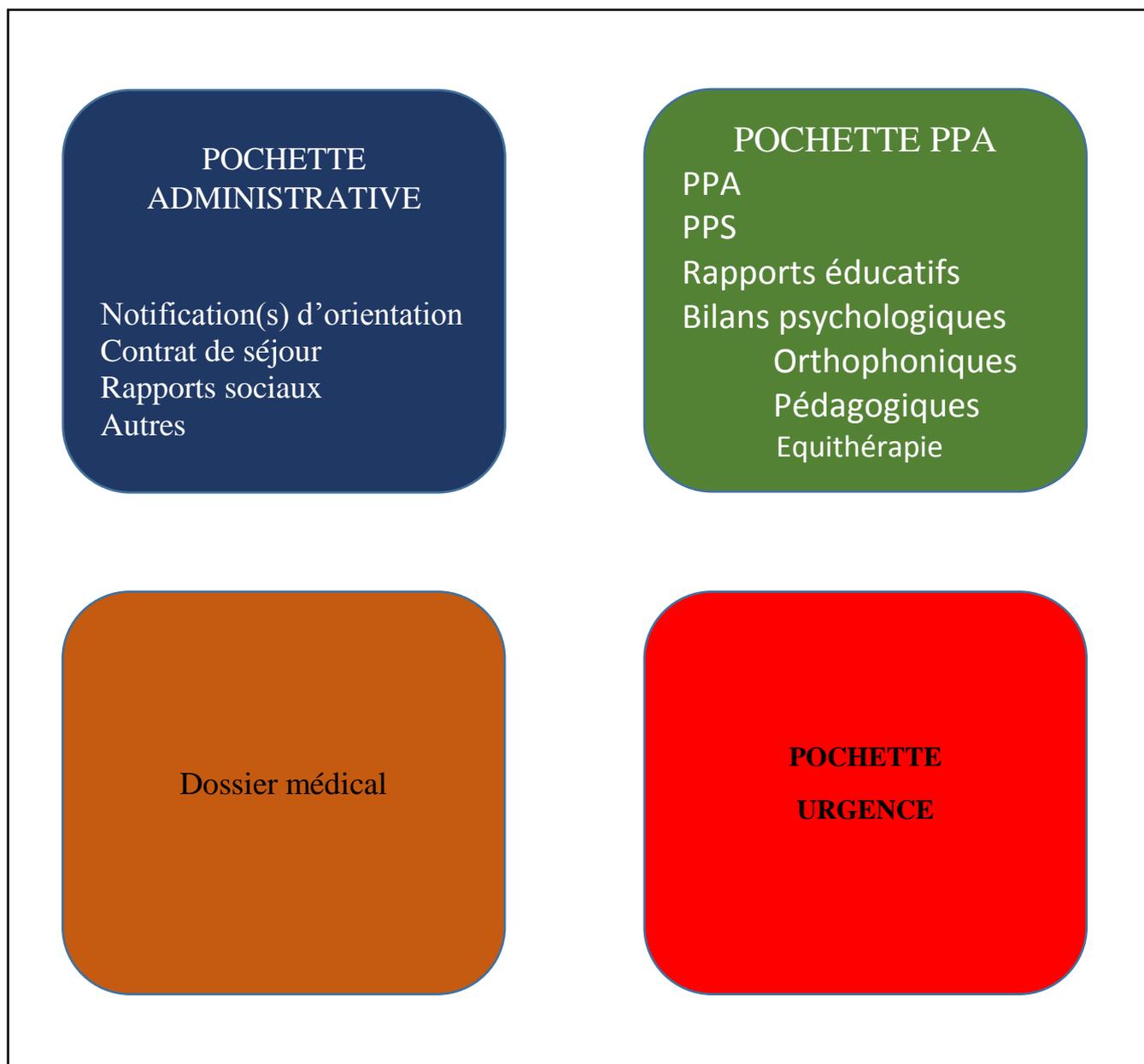
Il est convenu des modalités de présentation du PPA aux parents ou aux représentants légaux.

Lors de cette rencontre, qui vise à l'obtention du consentement éclairé, il est procédé au recueil des observations relatives à la mise en œuvre du PPA, ainsi qu'à son éventuelle adaptation aux besoins et attentes qui nous seraient exprimés.

Avant l'échéance prévue, la modification du PPA est rendue possible à la demande de l'un des responsables de service.

L'évolution du projet s'organise en groupe restreint, sous l'égide du Directeur ou de son représentant par délégation, en la présence des responsables des fonctions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques, et du Cadre Socio-éducatif.

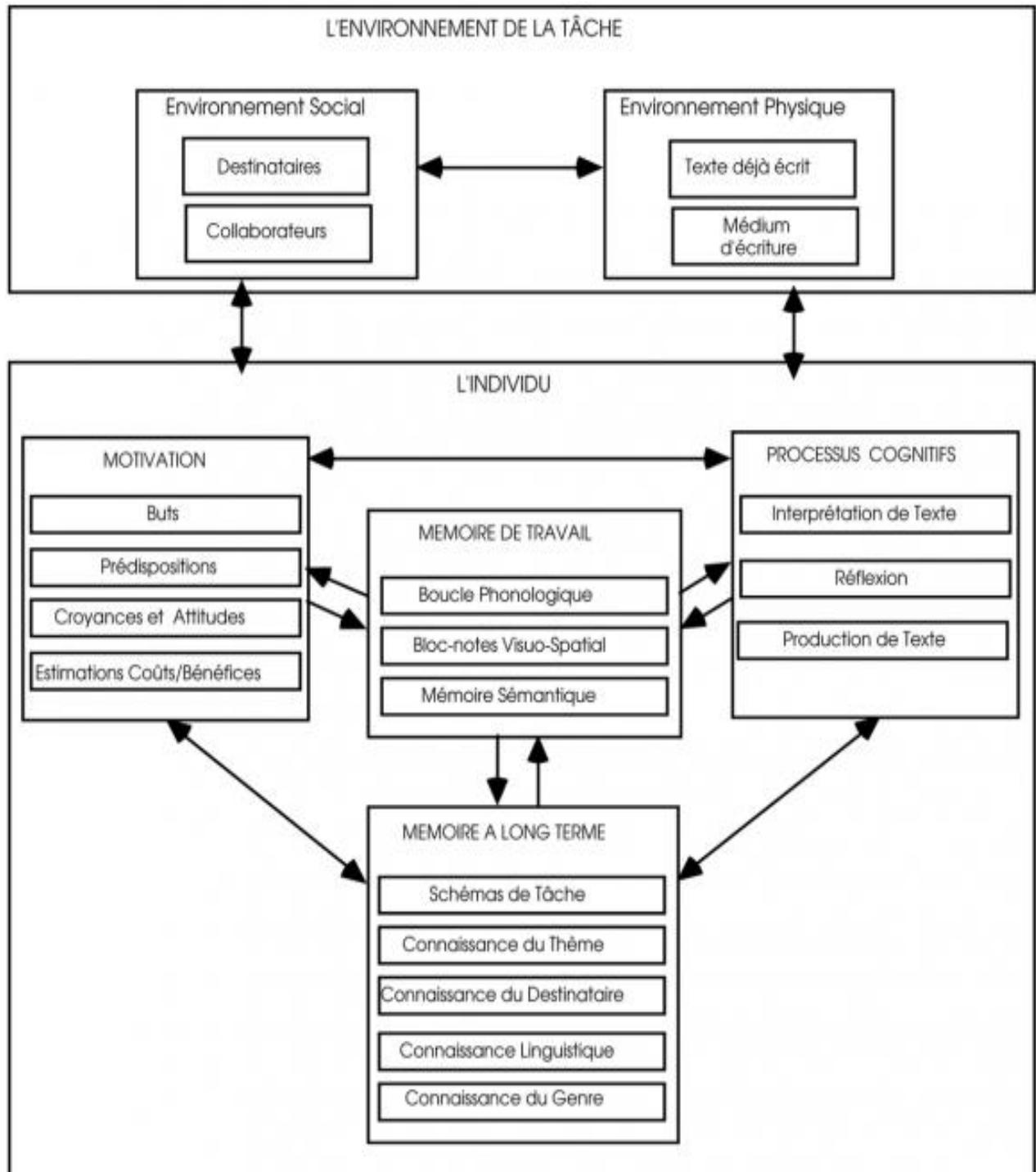
MODELISATION DU DOSSIER ITEP DE L'USAGER



Le livret d'accueil fixe les modalités de consultation des dossiers pour les représentants légaux. (Circulaire du 24 mars 2004 et règlement de fonctionnement).

Une procédure interne prononce les modalités d'accès au dossier des usagers pour les salariés.

Modélisation du modèle théorique HAYES et FLOWER



Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence. Page Web.

QUESTIONNAIRE

Relatif aux écrits professionnels

A destination des équipes éducatives

Etablissement :

Qualification :

Fonction exercée :

Ancienneté et expérience professionnelle :

Ecrivez-vous en dehors du cadre professionnel :

Quels types d'écrits vous demande-t-on dans le cadre de votre profession :

A quelles occasions :

A quelles fréquences :

Quelles sont les personnes qui vous demandent d'écrire :

Etes-vous à l'aise avec l'écrit ?

Rencontrez-vous des difficultés pour écrire ?

Lesquelles ?

Concernant le rapport éducatif

Qui vous passe commande ?

Que privilégiez-vous dans son contenu ?

Utilisez-vous une méthodologie d'écriture ?

Vous sentez-vous à l'aise dans cet exercice ?

Avez-vous un temps imparti pour cet exercice ?

Si non, où et quand s'effectue ce travail ?

Inscrivez-vous votre démarche d'écriture dans un travail d'équipe ?

Sollicitez-vous les usagers dans votre démarche ?

Comment ?

Connaissez-vous la législation en matière d'écrits professionnels ?

Que représente pour vous l'activité scripturale :

**Questionnaire enquête sur les écrits professionnels en
I-TEP**

A destination des cadres intermédiaires

1- Comment percevez-vous les écrits professionnels dans votre activité :

- Très à l'aise avec cette question.*
- A l'aise.*
- Assez à l'aise.*
- Pas trop à l'aise.*
- Pas du tout à l'aise.*

2- Les compétences d'écriture sont-elles un critère lors de l'embauche d'un éducateur ?

- Déterminant.*
- Très important.*
- Important.*
- Peu important.*
- Pas du tout important.*

3- Le droit d'accès aux écrits professionnels demande-il de la qualité rédactionnelle ?

- Déterminant.*
- Très important.*
- Important.*
- Peu important.*

Pas du tout important.

4- Comment voyez-vous l'impact de l'écrit d'un éducateur ?

Informé.

Rendre-compte.

Préconiser et aider à la décision.

Analyser, diagnostiquer.

Se projeter.

5- Une reconfiguration des pratiques d'écriture semble être imposée par la législation, êtes-vous ?

Tout à fait d'accord.

D'accord.

Partiellement d'accord.

Pas d'accord.

Pas du tout d'accord.

6- Quels types d'écrits demandez-vous à vos équipes éducatives ?

Rapport.

Bilan.

Fiches d'incident.

Projet de lieu de vie.

Autres.

6bis- Concernant l'écrit éducatif préparant le Projet Personnalisé de l'utilisateur, quel terme utilisez-vous :

Rapport éducatif.

Bilan éducatif.

Autre.

7- Vos équipes sont-elles sensibilisées à la question des écrits professionnels ?

- Oui.*
- Assez.*
- Peu.*
- Très peu.*
- Non.*

Ont-elles des demandes : Aide, appui technique, soutien.

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*
- Aucune demande.*

Ont-elles des attentes en termes de formation sur les écrits ?

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*
- Aucune demande.*

8- Vos équipes éducatives ont-elles des temps prévus pour écrire dans leurs emplois du temps ?

- Oui.*
- Non.*

Sur une semaine, combien de temps ?

9- Privilégiez-vous une organisation collective des écrits ?

- Oui.*
- Suffisamment.*
- Insuffisamment.*
- Très insuffisamment.*
- Non.*

Si oui, comment ?

10- Comment évaluez-vous la question des écrits auprès de vos équipes ?

Sont-elles en difficulté ?

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*
- Non.*

Montrent-elles de l'aisance ?

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*

Non.

Des résistances ?

Oui.

Très souvent.

Souvent

Pas souvent

Non.

11- Validez-vous le rapport éducatif avant la réunion consacrée au projet personnalisé de l'usager ?

Oui.

Très souvent.

Souvent

Pas souvent

Non.

12- Contrôlez-vous sa forme ? Orthographe, syntaxe, style.

Oui.

Très souvent.

Souvent

Pas souvent

Non.

13- Contrôlez-vous son contenu ?... faits, interprétations, références théoriques...

Oui.

Très souvent.

Souvent

Pas souvent

Non.

14- Proposez-vous une méthodologie, un plan, des items pour structurer cet écrit éducatif ?

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*
- Non.*

15- L'usager est-il associé à l'écriture de son rapport éducatif ?

- Oui.*
- Très souvent.*
- Souvent*
- Pas souvent*
- Non.*

Si oui, comment ?

- Questionnaires.*
- Entretiens.*
- Lecture commune.*
- Ecriture commune.*

16- Proposez-vous des formations spécifiques si vos équipes sont en difficulté pour écrire ?

- Oui.*
- En cours.*
- Déjà réalisé.*
- Non.*

Jamais.

17- Si c'est le cas, voyez-vous une progression de qualité des écrits ?

Rapide.

Progressive.

Lente.

Très lente.

Aucune.

18- Votre institution possède-t-elle un réseau informatique de partage de l'information ?

Oui. Depuis quand :

Non.

Pensez-vous que cela soit bien fondé de le mettre en œuvre ?

Oui.

Non.

Cette démarche est-elle en cours de réflexion dans votre institution ?

Oui.

Non.

Quels sont les avantages ? Quels sont les inconvénients selon vous ?

Votre réponse de trois à cinq mots :

19- Avez-vous formalisé l'accès au dossier par les usagers ou leurs représentants légaux ?

- Oui.*
- Non.*
- En cours.*

Comment ?

20- Contrôlez-vous le contenu des dossiers des usagers ?

- Oui.*
- Non.*

Si cette tâche ne vous est pas impartie, qui le fait ?

21- Concernant le dispositif ITEP, « adaptable et évolutif » au parcours institutionnel de l'utilisateur, engage-t-il un changement de culture de l'écrit ?

- Tout à fait d'accord.*
- D'accord.*
- Partiellement d'accord.*
- Pas d'accord.*
- Pas du tout d'accord.*

22- Ce questionnaire vous a-t-il ?

- Passionné.*
- Très intéressé.*
- Intéressé.*

Moyennement intéressé.

Pas du tout intéressé.

ANNEXE XI

Enquête en ITEP

Entretiens avec des éducateurs

La première a été réalisée de septembre à novembre 2013. Elle se présente sous la forme d'un questionnaire/entretien adressé aux équipes éducatives de l'internat. Il m'a servi de trame et de support lors des entretiens qui je le précise ont tous eu lieu dans des cadres informels, hors structure, donnant ainsi à écouter une parole plus détendue, voire libre. J'ai ainsi rencontré et interrogé la plupart des membres de l'équipe éducative de l'internat, soit une dizaine de personnes au total.

Ce questionnaire vise à comprendre :

Comment les éducateurs perçoivent l'activité d'écriture.

(Cadre général et professionnel).

Que doivent-ils écrire et pour qui.

Comment et dans quelles conditions ils écrivent.

Comment s'organisent les conditions d'écriture du rapport éducatif.

Que privilégient-ils dans son contenu.

Est-ce que l'enfant participe et comment.

Ont-ils connaissance du cadre légal en matière d'écrits professionnels.

Il a pour objectif la compréhension d'une organisation dans une démarche résolument systémique¹⁶⁴. Il s'agit pour moi de comprendre les aspects structurels, fonctionnels et historiques du dispositif dans ses relations avec l'écriture, plus précisément par le biais de son point nodal, le rapport éducatif. Il cristallise à mon sens la complexité de la problématique au travers de facteurs liés :

Au contexte institutionnel.

A l'organisation.

Au management.

A l'environnement de travail.

¹⁶⁴ « Elle est donc globale et prend en compte la totalité des éléments d'une situation. Elle peut être adoptée comme une méthode d'approche de la complexité organisée, donnée sociale essentielle. Elle aide à décrire la complexité organisée et met l'accent sur l'interdépendance des éléments du système. Elle s'appuie sur la représentation de la réalité des faits, sur la modélisation, étape incontournable de l'intervention sociale. Enfin, elle dégage des invariants sur lesquels elle prend appui : principes généraux, structureaux et fonctionnels ». Helena Massa, Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social, Les Cahiers de l'Actif - N°308/309.

Au fonctionnement de l'équipe.

Aux procédures opérationnelles.

Aux individus.

Aux usagers¹⁶⁵.

Résultats de l'enquête

Les témoignages :

Les témoignages concernant le rapport à l'écriture font état de représentations très négatives. L'acte d'écrire et sa confrontation sont générateurs de malaise, de stress, voire de souffrance ou de rejet. Ce malaise a pour origine une intrication complexe entre les histoires personnelles et professionnelles et montre que l'engagement sous-tendu par l'activité scripturale est source de difficultés pour les équipes éducatives. Tous renvoient cette activité à leurs parcours scolaires antérieurs ainsi qu'à des relations avec la hiérarchie (chef de service/direction) qui s'avèrent être problématiques voir conflictuelles pour certains. Certains témoignages évoquent des traumatismes pendant leurs parcours professionnels en ce sens. Une éducatrice spécialisée de quinze années d'expérience professionnelle m'annonce clairement qu'elle « ne sait pas écrire ». Enfin, à l'exception d'un éducateur, tous évoquent un manque d'intérêt pour l'activité scripturale, une petite minorité posant la question de son utilité dans l'activité professionnelle.

Les témoignages mettent à jour des dynamiques relationnelles dans l'ordre des résistances de nature psychologique qui entravent la production et l'écriture d'un rapport éducatif de qualité. Ces résistances sont complexes et délicates à interpréter. Elles peuvent être inconscientes ou conscientes puisqu'elles peuvent sous-tendre au sein de l'institution l'existence d'enjeux multiples tant au niveau personnel que collectif liés à l'activité scripturale. En d'autres termes, la question se pose de savoir où se situent les niveaux de protection de l'acteur-scripteur. Ou, plus précisément, qui protège qui ? Mais il me faut garder à l'esprit que l'écriture d'un rapport est une mise en scène de soi ainsi qu'une mise en scène de l'autre, l'enfant ou l'adolescent en situation de fragilité et de dépendance. Dans cette mesure, je peux comprendre toute l'humilité nécessaire, toute la prudence et la pudeur des scripteurs. Ecrire manifeste toutes les complexités liées à des dynamiques transférentielles. Ces résistances sont à l'origine du peu d'appétence qu'éprouvent les éducateurs pour le changement.

¹⁶⁵ Source : Document HAS/Service évaluation et amélioration des pratiques, Recherche des causes et analyse de la récupération (Approche systémique). http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2009-06/analyse_systemique_2009-06-11_11-45-32_961.pdf

Il s'agit aussi d'évoquer que l'acte d'écrire est rarement l'affaire d'un collectif et se réfère plus à une activité solitaire. Les éducateurs disent qu'ils sont face à « eux-mêmes », face aux outils et aux supports (Stylo, papier, clavier, écran). Face à la commande, la dimension personnelle est à l'œuvre. Les éducateurs évoquent le peu d'intérêt pour écrire, un manque de motivation et surtout très peu d'aisance dans la pratique. Ils se sentent « seuls » et cet isolement témoigne de toutes les difficultés d'un passage des traditions d'échanges orales aux pratiques scripturales.

Parler, dialoguer, échanger, communiquer oralement et transmettre des informations, témoignent d'une culture où les « *formations initiales* » des éducateurs « *ont longtemps rangé la technique du rapport écrit dans les apprentissages secondaires* ¹⁶⁶ ».

Les entretiens montrent que l'ancienneté et l'expérience professionnelle ne favorisent en rien les représentations liées à l'écriture. Elle favorise même une dégradation des représentations. Quant aux professionnels récemment diplômés, ils affichent peu d'appétence pour l'écrit. Ils renvoient cette expérience à leur parcours de formation pendant lequel écrire a toujours été un exercice dès plus compliqué. Le personnel éducatif non diplômé redoute cet exercice au vu de leur qualification future par la voie de la validation des acquis de l'expérience qui représente un travail d'écriture très conséquent.

L'isolement des scripteurs est lié à l'organisation. Tout en décrivant leurs difficultés à écrire, les éducateurs se plaignent paradoxalement de l'absence d'un temps délimité et identifié dans leurs emplois du temps consacré à l'activité d'écriture. En fait, s'il est institué des temps de réunion aux seules équipes éducatives, prévaut là encore les échanges oraux. Il n'y a pas de temps formellement consacré à l'activité scripturale dans l'organisation hebdomadaire. Mes observations montrent que très peu d'éducateurs font le choix de se saisir de ces espaces pour écrire, reportant et différant cette tâche à leur domicile et donc en dehors de leur temps de travail. En ce sens, il augmente leur volume d'activité en dehors du cadre institutionnel et peuvent le formuler sous la forme de plaintes. Par ailleurs, si certains éducateurs se consacrent à l'activité d'écriture, ils s'isolent du reste de l'équipe qui n'est pas dans cette même dynamique.

Il n'existe pas de directives concrètes quant à cette question et chaque scripteur aborde et répond à la commande avec une grande marge de liberté. Il en résulte certaines dérives : relations conflictuelles, jeux d'alliance, subjectivation de la référence, accaparement de la situation, filtrage des informations, complexe d'infériorité et rapport de compétition entre les

¹⁶⁶ Dossier CREA I : François Douek, *Ecrire pour être lu par les usagers*. Septembre 2005, p3.

scripteurs.

Tous les témoignages évoquent aussi une insuffisante compréhension de la place des écrits professionnels aujourd'hui et de leurs enjeux institutionnels et partenariaux. Par exemple, la majeure partie des éducateurs interrogés n'est pas au fait de l'accès au dossier et à l'information par les usagers ou leurs représentants légaux. En fait, très peu s'intéresse au cadre légal et aux changements de paradigme de l'accompagnement en dispositif I-TEP. Dans cette mesure, beaucoup d'éducateurs demeurent dans des logiques de tâche liées à leur accompagnement des enfants au quotidien. Ils se focalisent sur la relation éducative uniquement, là où la dimension des échanges oraux est fortement prégnante.

Concernant la question du contenu du rapport éducatif, les réponses données n'évoquent que des observations de comportements d'enfants la plupart du temps. En fait, s'il existe une trame méthodologique de production du rapport, certains n'en ont pas connaissance et d'autres ne l'utilisent pas. Elle n'est ni mise en avant et encore moins explicitée auprès des équipes éducatives. Par contre, tous ont connaissance que leurs écrits doivent être produits pour être présentés lors de la réunion d'élaboration du projet personnalisé de l'enfant. La présence du directeur lors de la réunion PPA apparaît comme source de stress pour beaucoup puisqu'il s'agit de lui présenter la production écrite à cette occasion. Cette présentation se fait aussi dans un cadre interdisciplinaire. Il apparaît ainsi destinataire des écrits éducatifs.

Concernant les types d'écrit, le rapport éducatif et les projets d'activité sont les seules productions écrites demandées. Il n'existe pas de projet d'unité de vie et à la demande d'un écrit portant sur l'évaluation des activités éducatives, seulement deux éducateurs y ont répondu. Les autres ont manifesté beaucoup de résistance face à ce travail et une évidente incompréhension face à la commande en interrogeant le bienfondé d'une telle démarche.

En ce qui concerne la participation de l'enfant à la démarche d'écriture, il n'y a pas d'homogénéité dans la démarche et la réponse. Par exemple, en ce qui concerne la retranscription de sa parole dans l'écrit (en termes de besoins, envies, désirs, appétences, attentes, souhaits...) la majeure partie des éducateurs ne la sollicite pas et n'accorde aucun temps de préparation en sa présence. Ils interrogent le « comment faire », et certains le « pourquoi faire ». Tous évoquent un manque de temps, pris dans leurs tâches de la vie quotidienne. La vie de groupe, collective, semble être un frein pour créer des espaces d'échange individualisé avec les enfants.

De plus, face à l'évidente nécessité de recueillir toutes les informations auprès des

différents intervenants qui participent aux prises en charges et en particulier auprès des intervenants éducatifs qui mettent en œuvre aux travers d'activités transversales le projet de l'enfant (ou bien les activités de mise en œuvre de la procédure d'observation), une majorité d'éducateurs ne procède pas à cette démarche. En ce sens, ces oublis impactent la qualité du rapport quant à l'acquisition et la retranscription d'une vision globale de la situation de l'utilisateur dans le champ éducatif impliqué.

En quête de rapports...

Cette enquête rend compte d'une lecture analytique de trente rapports éducatifs. La construction de l'échantillonnage s'est faite par tirage au sort ponctuel. Elle s'échelonne sur une période de novembre 2013 à février 2014. Cette étude porte essentiellement sur les contenus à savoir l'aspect formel du rapport : orthographe, syntaxe, concordance des temps, ponctuation. Présentation du document, signature. J'inclus dans l'aspect formel, la méthodologie, c'est-à-dire l'organisation du texte par idées et paragraphes. L'étude porte aussi sur les idées développées dans le rapport ainsi que sur le vocabulaire employé par le scripteur. Elle vise à savoir aussi si l'utilisateur apparaît dans l'écrit et comment.

Résultats :

L'aspect visuel du rapport est peu formalisé. Sur trente rapports, dix-sept ne sont pas signés au titre d'une référence éducative. Une dizaine ne mentionne pas la nature du texte, de quoi s'agit-il. Douze rapports sont écrits à la main. Un rapport propose un mélange d'écriture manuscrite et dactylographique. Quelques-uns ne précisent pas leur date de production.

Les lectures de rapports montrent un volume de pages très insuffisant par rapport à la visée d'une retranscription d'un parcours d'enfant s'étalant sur une année.

Ils comportent de nombreuses fautes d'orthographe. Nombre d'entre eux situent le niveau syntaxique et lexical à son strict minimum. Nombre d'entre eux sont truffés de fautes de syntaxe tout simplement.

Deux rapports font état de propos inqualifiables (jugements de valeur) à l'encontre des usagers concernés par l'écrit.

De plus, les propos sont le plus souvent anecdotiques, rendant compte de situations anecdotiques. Ceci au sens de la définition : « *Fait de caractère marginal, relatif à une ou des personnes, inédit ou peu connu, auquel on peut attacher une signification mais qui reste*

*accessoire par rapport à l'essentiel*¹⁶⁷». Cette observation vaut pour la presque totalité des rapports éducatifs.

Il s'en suit un manque de problématisation des situations dans le rapport. Une problématique se définit comme « *la mise en perspective de l'ensemble des liens qui existent entre les faits, les acteurs et les composantes d'un problème donné* »¹⁶⁸. Ce manque concerne la presque totalité des rapports.

Anecdotes et absence de problématisation proposent des écrits peu distanciés, ou trop distanciés. L'un comme l'autre font état d'écrits où l'enfant est objet d'interventions éducatives et non sujet de l'intervention. En ce sens, ces écrits ne témoignent pas des interactions susceptibles de générer des comportements ou attitudes. Ils se basent uniquement sur l'observation.

Certains écrits sont différents. Ils évoquent des concepts (« carences, image de soi, demande affective, frustration, conflit, anxiété, impulsivité, qualité du sommeil, immaturité, concentration, question de la place, autonomie, socialisation ».) qui ne sont pas étayés ni explicités. Ces écrits montrent une tentative d'utilisation de concepts et de problématisation sans faire apparaître des données factuelles qui viendront éclairer et sous-peser cette argumentation. En ce sens, pour chaque utilisation de ce type de vocabulaire, les auteurs ne disent pas en quoi ni comment ils en arrivent à ce type de conclusion.

Enfin, le cadre méthodologique de la production du rapport éducatif est fort peu démontré. L'étude montre : des idées présentées souvent confuses, une absence de liens clairement établis entre les phrases. Des auteurs qui ne respectent pas forcément les thèmes qu'ils souhaitent développer. Des écrits qui ne possèdent pas de présentation de l'enfant (date d'admission, âge...). Qui ne précisent pas les modalités d'accompagnement (internat par exemple). Qui ne précisent pas non plus les raisons qui motivent la prise en charge. Il n'y a aucune précision quant à un éventuel travail de partenariat auprès de services extérieurs. Aucune information n'est donnée à propos de la sphère familiale. (Séparation des parents, recomposition des cellules familiales, fratrie...). Une brève évocation de sa scolarité antérieure n'apparaît pas. La parole de l'enfant n'est pas retranscrite. Ses attentes non plus.

Une analyse de l'organisation.

A la lumière de ces résultats, il m'apparaît évident que ces deux enquêtes questionnent de nombreux aspects du dispositif. Ils m'apportent des connaissances sur le comportement des

¹⁶⁷ Source Page Web : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anecdote/3396> Anecdote, définition.

¹⁶⁸ Bernard Dionne, Guide méthodologique pour les études et la recherche, 3e éd. Montréal, Études vivantes, 1998, p.190-196.

acteurs. Il ne s'agit pas en fait de se focaliser sur un corps professionnel en difficulté, mais bien plus de comprendre qu'au travers de leur rapport à l'écrit, c'est l'ensemble de l'organisation qui est l'objet de l'étude. Elle rend compte de manière implicite des positionnements de la direction en la matière. Elle rend compte aussi de ceux du chef de service éducatif en poste auparavant. Elle pourrait aussi mettre en avant ceux de la secrétaire dans la mesure où elle est impliquée dans les corrections ortho-syntaxiques des écrits.

Je propose une synthèse des positionnements de l'encadrement :

Le directeur est en poste depuis six ans. Son arrivée, dans un contexte de crise institutionnelle, a permis d'impulser une politique de mise en conformité¹⁶⁹ avec la transformation de l'établissement (IR vers ITEP) ainsi que la mise en œuvre des outils et instances de la loi 2002-2. A l'heure actuelle le projet d'établissement datant de 2008 est en cours de rédaction. La culture évaluative interne de l'établissement a permis la production de la procédure d'élaboration du PPA ainsi qu'un questionnaire de satisfaction auprès des familles. La direction s'est aussi mobilisée pour la création du dispositif délocalisé aujourd'hui fonctionnel. Concernant ma problématique, elle renvoie à la mise en conformité du dossier de l'usager et aux procédures d'accès et de consultation (familles et salariés). Le rapport d'évaluation externe en date de mai 2014 confirme que « *l'établissement a mis en place une centralisation des données de l'enfant avec un dossier unique conservé au secrétariat dans une armoire fermée à clef* ». D'une manière générale, la culture évaluative de l'établissement est très peu développée. Voici un tableau présentant les points faibles du dispositif.

Les enfants, familles et partenaires n'ont pas été associés à la démarche d'évaluation interne.
Les actions du plan d'amélioration ne sont pas priorisées ce qui ne facilite pas le pilotage du plan d'amélioration.
Les outils mis en place dans l'établissement ne sont pas toujours adaptés aux pratiques de terrain et méritent plus d'appropriation de la part des équipes.
Les effets observés de l'accompagnement sur les usagers ne sont pas mesurés systématiquement à l'aide d'indicateurs de suivi de performance.

¹⁶⁹ DDASS des Bouches du Rhône, Pôle santé offre des soins établissements médico-sociaux pour enfants et adultes handicapés, Lettre de cadrage, Mise en conformité des ITEP, Avril 2008.

Le référentiel de l'évaluation interne ne fait pas référence aux RBPP.

Les données recueillies ne sont pas exploitées afin de mesurer les effets de l'accompagnement sur les enfants.

Le recueil des besoins n'est pas réalisé à partir d'une trame commune à l'ensemble des intervenants.

Le recueil permettant de réaliser les PPA sont réalisés par les professionnels et prennent peu en compte les attentes et souhaits des enfants. Il n'existe pas d'outil de recueil de ces souhaits.

L'évaluation des objectifs ne permet pas d'apprécier les effets sur le jeune (évolution du comportement, autonomie, scolarisation...)

Le projet personnalisé n'est pas une co-construction telle que décrit dans la RBPP sur la rédaction du projet personnalisé.

Le paragraphe des attentes de l'utilisateur est peu complété et décrit plus le contexte familial que les attentes des usagers.

Le dossier unique de l'utilisateur centralisé au secrétariat ne favorise pas le partage de l'information.

L'absence de partage des données usagers via un outil informatique.

L'état actuel des écrits éducatifs et leur organisation témoignent du management antérieur à ma prise de fonction. Le déficit d'accompagnement des pratiques d'écriture produit l'isolement des scripteurs. Le déficit d'accompagnement et de soutien des contenus produit des écrits pauvres. Une supervision peu mise en œuvre entraîne des retards de rendu, des écrits aux contenus douteux, une formalisation peu homogène et repérante. La démarche apparaît peu contenante et rassurante pour les équipes éducatives qui, livrées à elles-mêmes ne peuvent que maintenir leurs représentations et leurs pratiques en l'état. Ceci questionne l'animation des équipes et les champs de communication à l'œuvre. Elle peut aussi apparaître élitiste dans le sens où seul les « meilleurs écrits » (très peu) sortent de l'établissement dans le travail de partenariat. De plus, parfois, la pédagogie affichée consiste en un renvoi systématique aux éducateurs-scripteurs de leurs écrits « dits non conformes » sans la moindre explication. Ce qui provoque des tensions liées à l'incompréhension, des états de déréliction parfois.

Par ailleurs, aucune intention n'est affichée pour recueillir la parole des enfants ce qui n'incite

pas les équipes éducatives à impulser cette dynamique non plus.

Je ne peux interroger le temps passé pour ce travail de supervision dans la mesure où ce qui manque n'est pas chronophage. Par contre, interrogation est faite sur les coûts cachés liés à l'absence d'une culture de l'écrit au sein du dispositif.

Le temps passé est quantifiable pour la secrétaire qui corrige de nombreux écrits et qui les met ou remet en forme. Je peux comprendre en ce sens les plaintes à mots couverts.

Les résultats montrent un état d'inertie préoccupant. Elle questionne une réforme qui va bien au-delà de la mise en œuvre formelle du dossier de l'utilisateur et de ses procédures d'accès. Il s'agit désormais de se préoccuper du contenu. Formalisation de mise en conformité ne suffisent plus. Il s'agit de s'interroger sur un maintien en l'état ou des démarches de changement. Prendre le risque mesuré d'une opportunité réfléchie.

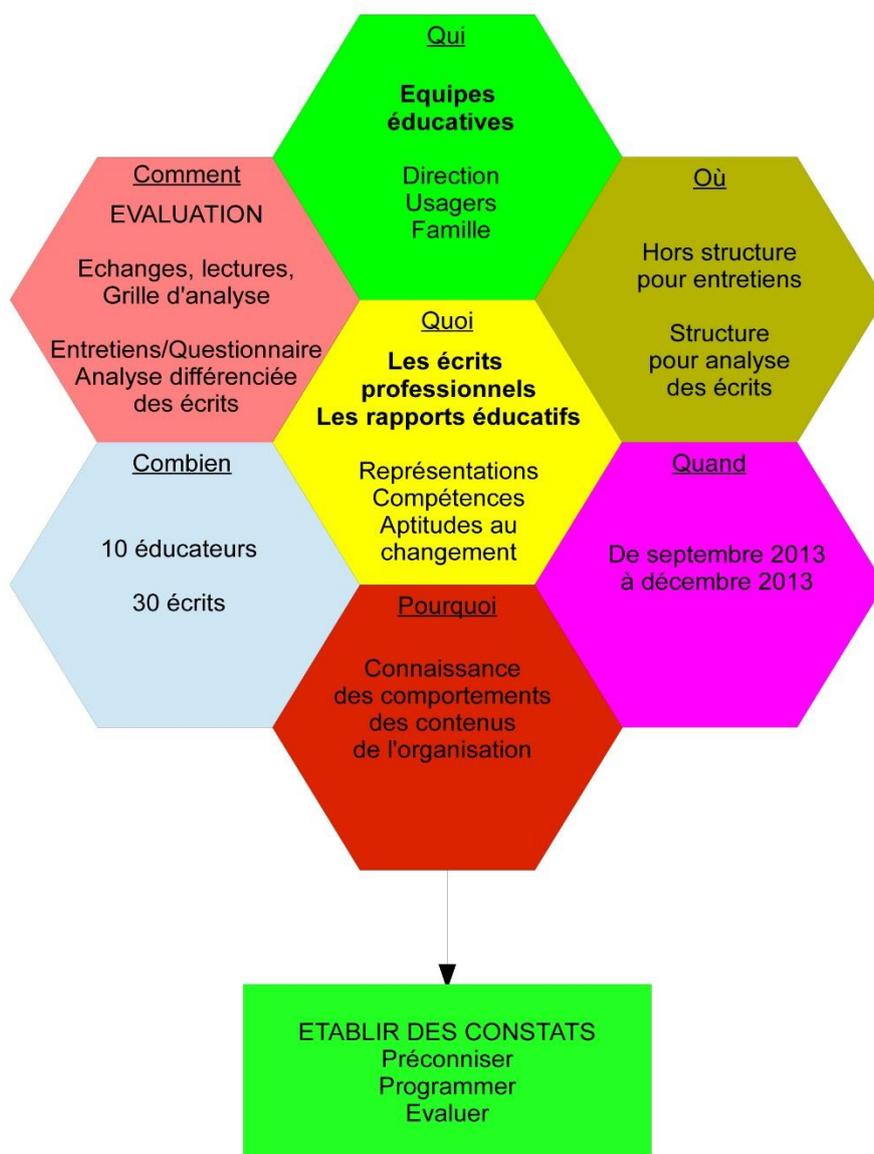
La première synthèse concerne le dispositif I-TEP du bassin d'Aix. Elle propose une vision d'ensemble des résultats des questionnaires adressés aux équipes éducatives, de l'analyse des contenus, ainsi que de l'organisation.

Cadre institutionnel	Organisation du travail	Représentations sur les écrits	Contenus des écrits	Cadre législatif
-----------------------------	--------------------------------	---------------------------------------	----------------------------	-------------------------

Mise en conformité du dossier. Procédures d'accès au dossier. Communication écrite non prise en compte dans le champ éducatif. Corrections effectuées par la secrétaire. Incompréhension, conflits Inertie, Scission. Enjeux de pouvoir. Culture de l'évaluation peu développée.	Pas de temps dédié pour les équipes. Pas d'organisation collective. Isolement. Ecrits réalisés en dehors du temps de travail. Retard dans les rendus. Pas de temps dédié au recueil des attentes et besoins de l'utilisateur.	Résistances, absence d'intérêt. Sentiment d'échec, contraintes. Perte de temps. Rejet, traumatisme. Sentiment d'abandon. Partage de l'information par le langage oral. Inertie. Directeur et CSE destinataires.	Mise en forme incertaine. Déficit en syntaxe, orthographe, structuration, méthodologie. Propos anecdotiques. Absence de références, pas de problématisation. Pauvreté des écrits. Jugement de valeur. Absence de la parole de l'utilisateur.	Peu d'intérêt et de connaissance de la part des équipes éducatives. Connaissance des enjeux limitée.
---	--	--	---	---

Synthèse de la méthodologie

(Grille de Lasswell, Méthode QOOCCP : Qui, Quoi, Comment, Quand, Comment, Combien, Pourquoi)



Une enquête nationale sur les écrits professionnels et éducatifs dans les dispositifs I-TEP

Afin de mieux cibler mon questionnement, je réalise cette enquête sur une période de trois mois s'étalant de novembre 2014 à janvier 2015. Elle concerne uniquement les structures et services des dispositifs I-TEP au niveau national, les destinataires en sont les chefs de services éducatifs.

Pour sa réalisation, j'élabore un questionnaire ainsi qu'une note d'introduction pour présenter ma démarche. (Documents en Annexes).

Pour la recherche des structures ITEP, j'utilise le site internet de l'Annuaire de l'action sociale¹⁷⁰ qui propose un découpage géographique en cinq zones (Ile de France, Nord-Ouest, Sud-Ouest, Nord-Est, Sud-Est) très repérant. En faisant le choix de l'envoi des questionnaires par mails, je me heurte à la difficulté de trouver les adresses courriel. J'effectue des recherches actives toujours sur le réseau internet avec noms, adresses et emplacements géographiques. J'obtiens 131 mails de structures et services (SESSAD) valides, soit 30,18% pour les 434 ITEP du territoire national recensés.

Les envois de mails s'effectuent courant novembre en quatre salves successives. Je fais un rappel général par un deuxième envoi début janvier. Afin de mieux localiser les envois et inventorier les réponses, je réalise une carte¹⁷¹. A ce jour, 22 questionnaires me sont parvenus remplis, soit 16,79% de réponses.

L'enquête vise une objectivation du diagnostic déjà réalisé et une recherche de connaissance concernant les écrits professionnels dans ce champ d'intervention spécifique. Cadre en ITEP, c'est la comparaison avec le dispositif du bassin d'Aix qui se profile dans le traitement des réponses aussi. Etat des lieux donc de la communication écrite.

Les questions portent donc sur :

Les représentations des cadres sur le sujet.

Le niveau de compétences de leurs équipes éducatives respectives.

L'organisation des pratiques scripturales au sein du dispositif.

La supervision des écrits éducatifs.

La place et le rôle de l'usager dans la communication écrite institutionnelle.

L'accès et le contenu du dossier unique. La mise en œuvre de ce droit.

La formation sur les écrits et ses effets.

Le réseau informatique et le partage des informations.

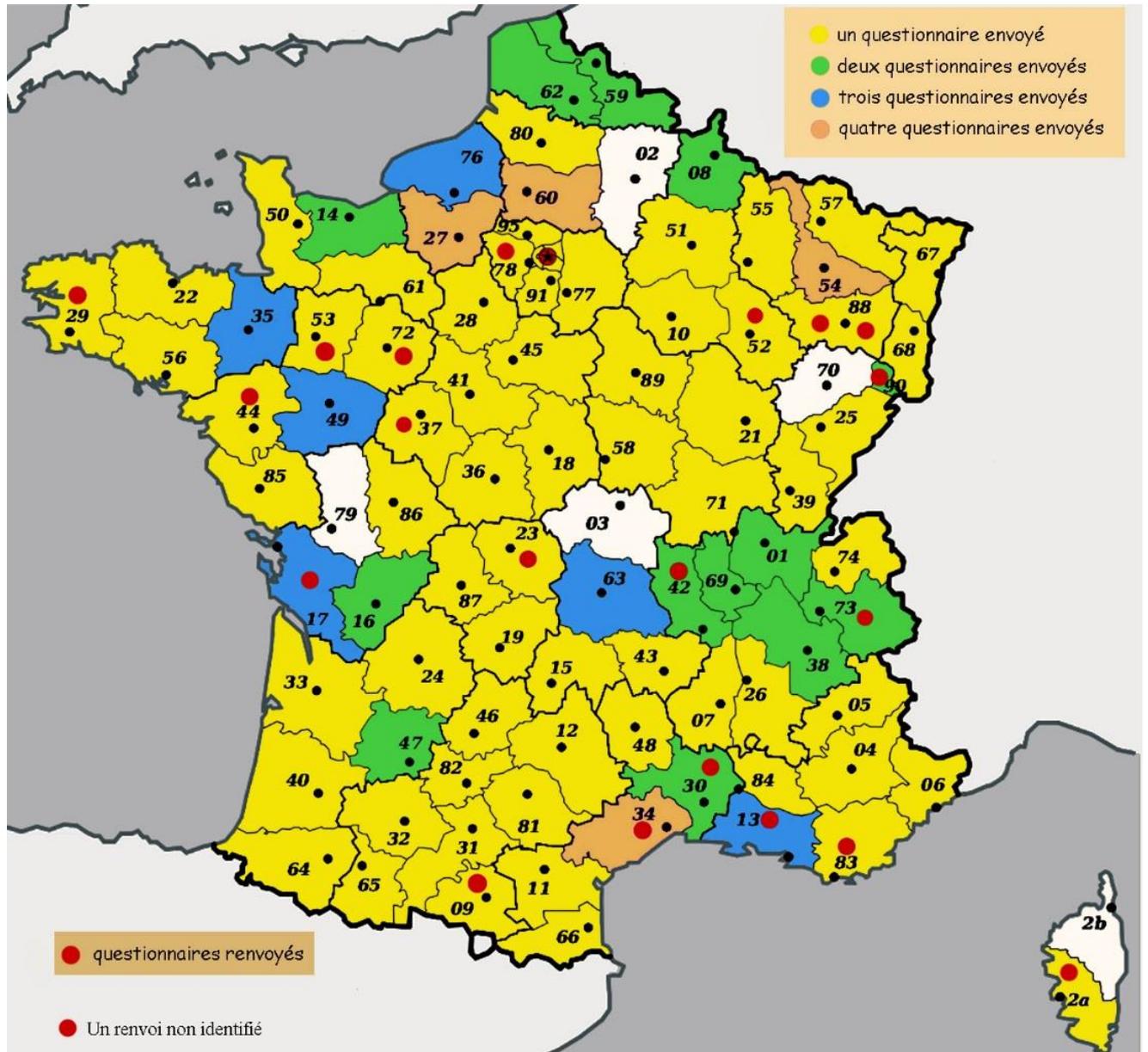
Cette enquête a pour vocation de réaliser un diagnostic stratégique. Il est en conséquence territorial (national), concerne qualité, conformité et culture des écrits professionnels et éducatifs en ITEP. Il se veut aussi prospectif en ce sens où il n'y a pas à ma connaissance d'enquête déjà réalisée à ce sujet dans le champ d'intervention spécifique des dispositifs ITEP. Dans cette mesure, je postule que l'analyse des résultats me permettra de dégager des

¹⁷⁰ <http://annuaire.action-sociale.org/?cat=institut-therapeutique-educatif-et-pedagogique--i-t-e-p---186&details=annuaire>

¹⁷¹ Logiciel Photoshop

pistes de réflexions, mais aussi des propositions d'évolution et de changement de culture des écrits professionnels et éducatifs pour le dispositif où je suis en poste.

Voici la carte correspondant au champ de mon enquête :



L'exploitation des réponses me permet de produire ces résultats en suivant la chronologie du questionnement :

Une très grande majorité de cadres (chefs de service et directeurs adjoints) indiquent qu'ils sont à l'aise voir très à l'aise avec la question des écrits professionnels. Soit plus de 90% des réponses.

Les compétences d'écriture sont en jeu lors de l'embauche du personnel éducatif à près de 80%, 10,5% des cadres pensant que c'est même déterminant.

Plus de 95% des réponses fournissent l'idée d'un lien étroit entre le droit d'accès par les usagers aux écrits professionnels les concernant et les compétences rédactionnelles des professionnels.

Concernant la fonction d'un écrit éducatif, préconiser, aider à la décision et rendre compte remportent la faveur des cadres interrogés à 75%. Analyser et diagnostiquer représentent 70% des réponses. 65% des cadres indiquent qu'informer est la fonction d'un écrit éducatif. Enfin, il semble que la fonction projet d'un écrit éducatif soit quelque peu minimisée à 55%. Mais intégrée toutefois dans la globalité des fonctions des écrits éducatifs.

Les cadres indiquent un accord massif (plus de 68%) avec l'idée d'une reconfiguration des pratiques d'écriture imposée par la législation. Cependant, ces résultats sont pondérés par un accord partiel, voir un désaccord à hauteur de 15 et 10,5% de cette question.

C'est le bilan qui apparaît en tête des écrits demandés à 90% des réponses. Mais ce n'est pas un plébiscite puisque la question à choix multiples indique que les fiches d'incident sont très utilisées dans les dispositifs I-TEP à plus de 85%. Le rapport arrive en troisième position à 75% des réponses. Les écrits de projet ne dépassent pas les 40%, confirmant une fonction un peu mise à l'écart.

Le bilan est le terme retenu à 40% par les cadres concernant l'écrit éducatif préparant le PPA de l'utilisateur. Le rapport obtient 20% des résultats. Les autres terminologies (compte-rendu...) sont très utilisées aussi à 35% des réponses. Le terme de contribution apparaît à mon grand intérêt aussi. Ces résultats montrent la diversité de la terminologie employée pour désigner ce type d'écrit.

Les cadres des ITEP indiquent que leurs équipes éducatives sont sensibilisées à la question des écrits professionnels à plus de 75%. 20% des réponses indiquent que cette sensibilisation est très suffisante. Il n'y a aucune réponse indiquant l'idée que les équipes éducatives ne seraient pas sensibilisées à cette question ce qui laisse dans l'interrogation au regard des précédentes enquêtes. Seulement 5% des réponses montrent peu de sensibilisation.

Les réponses à la question concernant appui et demande d'aide par les équipes éducatives montrent 74% de réponses affirmatives et 36% indiquant une grande autonomie rédactionnelle des équipes.

Les cadres indiquent à une large majorité (63%) que la formation sur les écrits professionnels n'est pas une préoccupation des équipes éducatives. C'est toutefois pondéré par les 37% des réponses affirmatives.

A plus de 85%, les temps rédactionnels sont inscrits dans les emplois du temps des éducateurs. La différence renvoyant à l'absence de temps consacré et établi. Les cadres indiquent une grande variété d'organisation. Les volumes horaires annoncés dans les réponses vont d'une heure de temps d'écriture à six heures. Un cadre indique un dispositif en horaire continu. Un autre rappelle son inscription dans la convention collective de 1966. Pour autant, c'est le volume horaire de deux heures qui arrivent en tête à hauteur de 35% de réponses.

Concernant l'organisation collective des écrits, elle semble être privilégiée de manière conséquente par les cadres dans la mesure où plus de la moitié des réponses le montre (59%). Le tableau suivant en résume les modalités :

<p>Ecrire en binôme.</p> <p>Contribution individuelle et partagée en synthèse.</p> <p>Ecriture en commun au niveau de l'équipe éducative.</p> <p>Réflexions et rédactions communes entre équipes éducatives et psychologue.</p> <p>(Plusieurs fois cités).</p> <p>Ecrire dans le cadre d'une double référence éducative.</p> <p>Temps imparti pour échanger avant la rédaction.</p> <p>Echange des documents écrits entre professionnels avant la proposition de validation par le CSE.</p> <p>Guide de programmation pour remettre les écrits.</p> <p>Ecrire dans le réseau informatique, utilisation de logiciels (SNS-LOG).</p> <p>Plan de formation.</p>
--

19% prononce une organisation insuffisante. Cependant, 22% des cadres disent qu'elle n'est pas à l'œuvre dans leur organisation.

Toujours concernant les équipes, les réponses indiquent plus largement qu'elles ne sont pas en difficulté dans la communication écrite confirmant une bonne sensibilisation sur la question (60%). Les 40% prononcent en ce sens l'inverse énoncé.

Confirmant ces résultats, les cadres des dispositifs I-TEP indiquent donc que leurs équipes sont à l'aise avec l'écriture professionnelle à plus de 60%.

Par contre, les cadres viennent pondérer leurs réponses quant à la question des résistances face à l'écrit puisqu'ils indiquent une parité concernant cette question.

A 70%, les cadres éducatifs répondent qu'ils valident le rapport éducatif (ou bilan) avant le PPA de L'utilisateur. 30% ne le font pas souvent ou pas du tout.

Dans cette même dynamique 70% des cadres contrôlent la forme des textes en permanence. Le reste s'en accordant d'une manière très régulière. Aucune réponse concernant une absence de contrôle.

Tous contrôlent aussi le contenu du texte (85%) systématiquement. 15% indiquent que cela est très souvent.

Des méthodologies sont proposées à plus de 70% des réponses apportées.

Concernant l'association de l'utilisateur à l'écriture de son rapport éducatif, les réponses indiquent une large participation à plus de 75%. Le reste des réponses montre très peu de participation, voir son absence.

Et ce sont les entretiens et les lectures communes qui indiquent ses modalités. C'est même la lecture commune qui est mis en avant à 47% des réponses. Questionnaires et écriture commune semblent être anecdotiques dans le mode de participation mis en œuvre.

Les cadres interrogés m'informent qu'ils ont déjà proposé des formations spécifiques à leurs équipes éducatives à plus 75% des réponses, 25% indiquant des réponses négatives à la question.

Les progressions liées et issues de ces formations sont qualifiées de progressives et lentes, c'est-à-dire s'inscrivant dans le temps. A noter, aucune réponse donnée sur la nature des formations (internes ou externes).

En réponse à la présence active et fonctionnel d'un réseau informatique de partage de l'information, 60% indiquent que oui. 40%, son absence. Certains cadres m'informent de son existence depuis 2007, 2008, 2010 et 2012.

Le bienfondé d'une telle démarche apparaît clair et évidente pour 88% des cadres interrogés. La masse des informations données concerne essentiellement les avantages d'un réseau informatique sur un dispositif I-TEP. Les voici résumé :

Mise en commun des connaissances autour des situations des usagers, besoins et attentes.

Partage, transversalité, connaissance des situations.

Fluidité des informations, gain de temps, archivage.

Facilite la construction d'une culture commune interdisciplinaire.

Obligation de passer à l'écrit. Trame qui encadre l'écrit.

Amélioration du réseau de communication. Rapidité de communication.

Meilleure circulation de l'information.

Rapidité, précision des informations. Diffusion commune.

PC pour chaque service. Sécurité du réseau.

Traçabilité, cohérence, formalisation, Communication.

Responsabilité et investissement.

Un cadre renvoi à la possibilité de l'évitement de la relation entre professionnels et signifie donc un inconvénient. Un autre pose le risque de déperdition de l'information.

En l'absence de réseau informatique, les cadres éducatifs soulignent à 60% des réponses que les réflexions sont menées dans leurs établissements pour le mettre en œuvre. Le reste est réponse négative, un cadre indiquant le coût élevé de sa mise place.

L'accès au dossier par les usagers est formalisé pour 76% des réponses données. 16% des cadres indiquent une procédure en cour d'élaboration et de mise en œuvre. Et 6% des réponses marquent ainsi son absence.

Voici résumé ces modalités expliqués :

Admission, contrat de séjour. Rencontre lors du bilan. Procédure, cadre légal. Protocole élaboré en évaluation interne. Règlement intérieur (procédure). Présence du psychiatre lors des rendez-vous. Plaquette (usager/famille). Demande écrite. Procédure dans livret d'accueil.
--

Concernant le contrôle, la répartition des tâches incombe aux professionnels suivants :

Directeur. Directeur adjoint.

CSE. (x7)

Secrétaire. (x9)

Educateur.

Educateur et secrétaire.

Contrôle interdisciplinaire.

Pour terminer, les cadres éducatifs soulignent qu'ils sont d'accord avec l'idée que le dispositif I-TEP engage un changement de culture de l'écrit. Ils le montrent à une majorité de 60% des réponses apportées à ce sujet.

Sans être passionnés par la question des écrits professionnels, ce questionnaire a intéressé les cadres du dispositif I-TEP.

Ces résultats m'indiquent qu'il existe une culture de l'écrit professionnel à l'œuvre au sein des dispositifs I-TEP. Mais la prudence convient au regard de la forte proportion de questionnaires non renvoyée. Il me semble alors que ce sont les cadres, sensibilisés par la question des écrits professionnels, qui ont répondu à cette enquête. Dans cette mesure, et ceci au regard de l'analyse de la question dans le dispositif I-TEP de bassin d'Aix, les réponses apportées m'apparaissent comme une source d'inspiration pour délimiter des propositions managériales d'intervention.

Des enquêtes pour comprendre...

La présentation de deux enquêtes va venir souligner ma démarche d'objectivation. Dans la mesure où à ma connaissance il n'existe aucune enquête concernant les écrits éducatifs en ITEP, ils viennent élargir le champ de mes connaissances et de ma compréhension de la problématique aux travailleurs sociaux et à leurs relations aux écrits professionnels. Il semble dans cette mesure que ce soit le secteur social qui porte le plus d'interrogations à ce sujet.

Première étude¹⁷²: « La recherche des qualifications en travail social ».

Cette étude interroge les employeurs (direction principalement, 33 entretiens de directeurs et 3 entretiens collectifs) sur la qualification des travailleurs sociaux afin de connaître leur point de vue sur la question. Elle touche uniquement la région de l'Ile de France. Elle vise une meilleure connaissance des évolutions demandées par les employeurs en matière de qualification pour trois catégories professionnelles cibles, ASS, ES et CESF¹⁷³. Il s'agit de comprendre ce qui détermine le recrutement au regard de besoins déterminés, de l'évolution des missions, des contraintes de recrutement. Le champ de l'étude concerne les CG, CAF¹⁷⁴, UDAF¹⁷⁵, services AEMO, CHRS¹⁷⁶, CCAS¹⁷⁷.

L'étude confirme que les politiques sociales influent profondément sur les missions et les activités des travailleurs sociaux. Elle dégage des besoins spécifiques de formation et particulièrement pour ce qui concerne les écrits professionnels. Les employeurs sont en attentes et il la pose en lien avec les besoins d'évaluation et de partage de l'information. Tous ou presque soulignent un déficit en matière d'écrits professionnels et certains comme le CG renforcent les pratiques d'écriture par des formations internes. Les facteurs évoqués sont des déficits de base telle que la syntaxe, la diversité des objectifs assignés aux différentes typologies d'écrits, les contraintes liées aux destinataires que sont les usagers et leurs familles. L'étude souligne aussi que les formations professionnelles initiales accordent trop d'importance aux contenus et que la dimension réflexive est insuffisamment travaillée au

¹⁷² Tessiture, La recherche des qualifications en travail social, Etude DRJSCS Ile-de-France, Novembre 2001. Gilles Grenier, Directeur de la publication.

¹⁷³ Conseiller en économie sociale et familiale.

¹⁷⁴ Caisse des allocations familiales.

¹⁷⁵ Union départementale des associations familiales.

¹⁷⁶ Centre d'hébergement et de réinsertion sociale.

¹⁷⁷ Centres communaux d'action sociale.

même titre que les codes de conduite éthique.

Elle souligne aussi que « *dire et écrire relèvent de registres différents* ». « *La vie de la relation et la consistance de la complexité des situations se traduiraient mieux dans un rapport à l'oral plutôt que dans des écrits plus ou moins codifiés et normés en fonction des destinataires. Il est possible que les métiers du social privilégient une conception vitaliste¹⁷⁸ de la relation¹⁷⁹* ».

Deuxième étude¹⁸⁰: Les écrits professionnels des travailleurs sociaux. De l'analyse des dispositifs de formation à la réflexion sur le cadre institutionnel de l'écriture professionnelle. Cette étude de la DRJSCS d'Ile-de-France s'inscrit dans la continuité au regard de « *l'importance des écrits dans le travail social prenant une acuité grandissante dans la communication interinstitutionnelle avec la possibilité de leur accès par l'utilisateur¹⁸¹* ».

Le rapport pose la question : « *Sommes-nous invités à écrire sur l'autre ou bien notre travail avec autrui ?* »

Le rapport étudie les effets des pratiques de formation sur les terrains professionnels auprès de trente travailleurs sociaux collaboratifs et volontaires placés dans la position de « *praticiens-chercheurs* ». La méthodologie s'est portée sur un questionnaire ainsi que des participations à trois ateliers d'écriture : « *Ecrire, osé écrire en atelier* » avec pour objectif la découverte ou la réconciliation avec l'activité. « *Ecrire les pratiques professionnelles* » pour objectif la réflexion sur son rapport à l'écriture et repenser sa pratique. Le troisième atelier s'intitule « *Une équipe pluridisciplinaire au travail de son écriture* ». L'objectif est de travailler avec une équipe à partir du regard critique collectivement porté sur les écrits qu'elle produit ou à produire au regard des missions ». Pour revenir sur le questionnaire, voici les grandes lignes retenues :

Questions sur les attentes de formation sur les écrits.

Questions sur les enjeux des écrits.

¹⁷⁸ Le vitalisme est la conception selon laquelle il est nécessaire, pour expliquer les phénomènes vivants, de faire appel à un « principe vital ». La vie ne serait pas seulement le résultat de relations physiques et chimiques. Elle doit recourir à un principe autre que la matière inerte pour rendre compte du vivant.

¹⁷⁹ Tessiture, La recherche des qualifications en travail social, Etude DRJSCS, Novembre 2001. p.78.

¹⁸⁰ Les écrits professionnels des travailleurs sociaux. De l'analyse des dispositifs de formation à la réflexion sur le cadre institutionnel de l'écriture professionnelle. Rapport DRJSCS d'Ile-de-France, Recherche action collaborative. Anne Olivier, Paulette Bensadon, Jacques Riffault, Colette Thommeret. Septembre 2014.

¹⁸¹ Ibid, p.5.

Question sur les difficultés de l'activité.

Question sur le cadre organisationnel de production des écrits.

Question sur les pratiques et la participation des usagers.

La synthèse des réponses au questionnaire montre clairement que c'est « *l'aide à la décision* » qui constitue le premier enjeu des écrits dans la mesure où les travailleurs sociaux interrogés la relie à un destinataire que représente l'institution. Ils s'en tiennent donc « *aux faits* » et à « *l'objectivité* » qui les positionne dans « *l'analyse professionnelle de la situation* ». L'évaluation d'une situation participant à l'élaboration du projet individualisé demeure l'exercice le plus difficile. Concernant le « *temps dédié* » aux pratiques d'écriture, les travailleurs sociaux indiquent que, soit rien n'est planifié dans leur temps de travail, soit c'est l'imposition de « *grilles* » ou les corrections de texte par l'encadrement. Tous soulignent « *la faiblesse du cadre institutionnel* ». Cette faiblesse du cadre implique que les pratiques d'écriture en situation professionnelle font appel à des ressources et positionnements personnels. La responsabilité rédactionnelle s'en trouve différée. L'absence d'organisation génère du stress et de l'inhibition.

La synthèse des ateliers/formation montre que ces derniers sont importants dans l'évolution et le changement des représentations.

Concernant Ecrire, osé écrire en atelier (mise au travail de la relation personnelle à l'écriture), il est « *source d'enrichissement personnel* » dans la découverte de potentialités ignorées pour les participants. L'atelier a favorisé une approche réflexive en entraînant les scripteurs à écrire l'expression de leurs émotions et de leurs sentiments. Il montre que cet exercice favorise la distanciation en situation d'écriture professionnelle. Il prépare et conditionne la neutralité. De plus, « *une écriture régulière, voire quotidienne, s'avère être un exercice de la pensée qui permet de mettre en ordre sa représentation du monde et de porter un regard critique sur ses pratiques* ¹⁸² ». Michel Foucault en rappelle sa dimension éthique : « *Le souci de soi a pour fin, non pas de retrancher le soi du monde, mais de se préparer en vue des événements du monde, en tant que sujet relationnel d'action* ¹⁸³ ».

Cet atelier met en valeur l'idée d'une rencontre entre l'écrivain et son lecteur qui favorise « l'aisance », « la fluidité » de l'écriture. Ecrire est support de communication, support de la

¹⁸² Ibid, p.22.

¹⁸³ Michel Foucault, *l'herméneutique du sujet*, Collège de France (1981, 1982) Paris, Seuil, 2001.

relation dans les conditions d'un (ou de son) partage. Sa dimension perlocutoire¹⁸⁴ est objet de préoccupation et d'attention. Elle modifie l'implication et la relation entre les acteurs (travailleurs sociaux/usagers). Elle questionne le temps partagé pour écrire avec l'autre.

Cet atelier expérimente des démarches collectives d'écriture et souligne que la coparticipation, la co-construction et la coproduction d'un texte favorise l'émergence de la dimension du sens de l'écrit.

Toutefois, des participants relèvent que réinvestir toutes ces réflexions en milieu professionnel serait des plus compliqué.

Le second atelier « Ecrire les pratiques professionnelles » se fixe pour objectifs : « *Ecrire, penser. Lire les productions. Réfléchir à son rapport à l'écriture, repenser sa pratique et échanger* ».

Cet atelier montre que partager ses représentations sur l'écriture est bénéfique quant à leur évolution future. En explorant son rapport à l'écrit (parcours scolaire, de formation, professionnelle) la distanciation s'en trouve facilitée et des champs de possibles sont ouverts.

En explorant le choix des mots, les participants questionnent leur propre style, leur engagement et leur niveau de responsabilité. Les écrits de type administratif, trop objectifs, sont donc remis en question au profit d'écrits plus personnels et plus élaborés mais qui parlent de la relation d'accompagnement avec beaucoup plus de précision. Tous les participants relient la liberté de style avec le plaisir et l'investissement.

Le travail de cet atelier a influencé les pratiques d'écriture en situation professionnelle dans la mesure où a émergé la construction de sa légitimité. Il s'en suit une meilleure reconnaissance au sein des équipes.

Enfin, le dernier atelier « Une équipe pluridisciplinaire au travail de son écriture » concerne une équipe de l'aide sociale à l'enfance (CSE, psychologue, Equipe éducative, secrétaire) leur présence a permis une mise en tension des représentations. L'expérience montre que partager ses représentations au sein de l'équipe permet de s'en libérer et ceci au regard de l'acte professionnel d'écrire qui est compliqué et complexe.

Le cadre expérimental a permis une modification des pratiques d'écriture dans son objet, contenu et formes des textes.

Dans un cadre collectif de pratique et fédérateur, les scripteurs modifient leur perception quant à l'objet de leur écrit qui n'apparaît plus être l'utilisateur ou sa famille mais le travail

¹⁸⁴ Acte perlocutoire : Effet que l'acte produit sur les sentiments, les pensées sur l'auditoire et même sur celui qui parle. Un acte est produit par le fait de parler. Source Page Web : Psydoc-France, Linguistique et psychiatrie. <http://psydoc-fr.broca.inserm.fr/linguistique/actes.html>

d'accompagnement en lui-même. Et ce, à deux niveaux : Dans la transcription et la transmission des démarches, des événements, des faits. Dans la description de la relation d'accompagnement.

Expérimenter les écrits de style romanesque a permis de réintroduire de la temporalité dans l'écrit. « *Genèse, histoire et temporalité, se conjuguent ainsi, donnant toute sa force au sens de l'écrit professionnel et de surcroît à un travail en constante élaboration* ».

Le choix des mots est évoqué en termes d'accessibilité à l'écrit « *pour un changement radical* » du « *jargon* » professionnel. Ce même choix de mots se formule sous questionnements à dessein de servir la personne.

Les secrétaires défendent l'idée qu'il ne faut pas écrire « *sur* » quelqu'un, mais « *pour quelqu'un* ».

Toutes ces réflexions questionnent l'idée d'écrits professionnels « ressources » pour les personnes et ceci même pour des temps futurs.

Jacques Riffault, pensant que des idées devaient en découler le plan, et non l'inverse, modifie les perceptions de l'équipe concernant l'apport de grilles ou de méthodologies spécifiques pour aider la production des écrits. Elles apparaissent plus comme une aide à la mémoire que comme normalisation, voir injonction. Ces grilles et plans sont ici remis en cause quant au sens et aux bénéfices pour les professionnels car elle interroge leur créativité.

Cet atelier met en lumière que se recentrer sur l'utilisateur comme sujet de l'écriture crée « *du lien entre écriture et action éducative* ». Ecrire rentre dans la dimension réflexive.

L'équipe a aussi mis en avant l'écart qui existe entre le récit oral et le récit écrit au niveau de la perte des informations et de la réflexion. Il affecte en conséquence la compréhension de la situation pour un interlocuteur extérieur et la personne concernée par l'écrit.

Toutefois, l'équipe souligne que l'élaboration de l'écrit, dans sa dimension collective relève des échanges oraux. C'est le travail d'élaboration de la pensée. L'écrit témoigne alors de connaissances et savoirs partagés qui sont transmissibles dans leur richesse.

La dimension collective des pratiques d'écriture qui est soulignée dans cet atelier montre que c'est « *un atout pour construire la connaissance singulière sur les situations* ». « *Les témoignages soulignent combien la condition de penser en élaborant son travail peut avoir des effets très importants sur l'écriture et que celle-ci n'apparaît plus comme une contrainte, mais peut devenir un plaisir* ».

L'atelier met en évidence que le destinataire de l'écrit est l'utilisateur.

La dimension formative de ces ateliers prouve que l'acte d'écrire s'opère mieux dans la

rencontre entre encadrement, équipes et usagers. Proposer de nouvelles conditions de cette rencontre permet un changement dans les positionnements professionnels. C'est l'encadrement qui doit impulser de nouvelles modalités dans les pratiques scripturales dans la mesure où tous les participants à ces ateliers soulignent leurs difficultés à réinvestir leurs nouveaux positionnements et compétences dans leur cadre de travail au quotidien.

Synthèse des résultats :

Représentations des employeurs	Cadre institutionnel	Organisation	Contenus des écrits
<p>Les politiques publiques influent sur les activités scripturales.</p> <p>Besoins spécifiques de formation à l'écrit.</p> <p>La formation initiale ne porte pas d'intérêt pour la dimension réflexive de l'écriture professionnelle.</p> <p>Culture des échanges oraux.</p>	<p>Prise en compte des compétences d'écriture pour l'embauche.</p> <p>Attentes fortes.</p> <p>Partage de l'information.</p> <p>Evaluation.</p>	<p>Formations spécifiques internes.</p>	<p>Syntaxe déficitaire.</p> <p>Difficultés relatives à la typologie des écrits.</p> <p>Fortes contraintes liées au destinataire (usagers et familles).</p>

La troisième synthèse porte sur la deuxième étude DRJSCS. Les deux tableaux suivants montrent un avant formation et un après formation, c'est-à-dire les effets produits :

Avant :

Représentations des travailleurs sociaux	Cadre institutionnel et organisation
Ecrits comme aide à la décision Soucis d'objectivité. Donner des faits. Institution comme destinataire.	Faiblesse du cadre. Inhibition, stress. Isolement.

Après :

Représentations des travailleurs sociaux	Cadre institutionnel	Organisation	Contenus des écrits
--	----------------------	--------------	---------------------

<p>Enrichissement personnel et professionnel.</p> <p>Ecriture légitimée.</p> <p>Ecriture réhabilitée. (style et subjectivité).</p> <p>Potentialités ignorées.</p> <p>Ecriture partagée.</p> <p>Usager destinataire.</p> <p>Enjeu éthique.</p> <p>Citoyenneté, place d'acteur.</p>	<p>Activité vertébrale</p> <p>Elaboration d'un cadre structuré (rassurance, sécurité, confiance, maîtrise, rigueur)</p> <p>Ecrit professionnel ressource.</p> <p>Nouvelle répartition du pouvoir.</p> <p>Difficulté de mise en œuvre d'une réforme.</p>	<p>Pratique scripturale collective.</p> <p>Coparticipation</p> <p>Co-construction</p> <p>Coproduction</p> <p>Démarche collective d'équipe</p> <p>Participation de l'utilisateur.</p>	<p>Ecart langage écrit langage oral qui affecte le contenu.</p> <p>Subjectivité (répartition), style.</p> <p>Dimension réflexive</p> <p>Lien entre écrire et action éducative.</p> <p>Acte intégré à l'accompagnement.</p> <p>Outil de la relation.</p> <p>Engagement et responsabilité partagée.</p>
---	---	--	---

EBAUCHE D'UNE PROCEDURE D'ELABORATION DU RAPPORT EDUCATIF

Cette procédure vise à mettre en œuvre la façon dont va s'élaborer le rapport éducatif.

Le rapport éducatif est une présentation écrite de l'évolution de l'usager. Il est la retranscription de son parcours de vie sur une année.

Au regard de la procédure d'élaboration du Projet Personnalisé de l'enfant, le rapport doit mettre en lumière des questionnements concernant les besoins, attentes et ressources mobilisables de l'enfant dans la dimension éducative.

Il s'élabore au terme de la période d'observation de l'enfant. Cette période dure 5 à 6 semaines minimum. Il s'élabore aussi tous les ans au regard de la réactualisation du projet personnalisé de l'enfant. Ou bien à la demande du chef de service éducatif et/ou du cadre socio-éducatif dans le cadre d'un rendez-vous avec les partenaires du projet de l'enfant.

La programmation des RID PPA réalisée par le cadre socio-éducatif sert de repère au déclenchement du travail d'écriture.

L'éducateur référent est le rédacteur du compte rendu.

L'écriture du rapport éducatif est le fruit d'une élaboration collective de l'équipe éducative concernée par la situation de l'enfant.

L'éducateur référent recueille toutes les données et informations du champ éducatif auprès de tous les intervenants qui prennent en charge l'enfant concerné. Il a la possibilité de déléguer cette tâche à un membre de son équipe éducative.

Il recueille la parole de l'enfant en choisissant et délimitant un temps prévu à cet effet avec lui.

La rédaction du compte rendu est rendue obligatoire avant sa présentation lors de la réunion interdisciplinaire qui va définir le projet personnalisé de l'enfant.

L'éducateur structure son écrit en fonction du plan méthodologique.

L'écriture du rapport se fait dans le cadre fixé prévu à cet effet dans les emplois du temps.

Il énonce des faits significatifs et représentatifs de la situation et du parcours de l'enfant. Il problématise et formule des hypothèses sur la base des données factuelles.

Il fait la proposition d'objectifs éducatifs.

Le chef de service éducatif supervise et valide le contenu du rapport éducatif avant sa présentation en RID PPA.

Il vise la conformité de l'écrit :

Vocabulaire respectueux des personnes. Orthographe. Syntaxe.

Observations étayées. Données factuelles établies. Hypothèses de travail.

Respect du plan et de la méthodologie.

Prise en compte de la parole de l'enfant.

Le chef de service éducatif veille à la conformité des conclusions au travers d'un partage et d'un accord concernant les données observées et leur problématisation. Ce travail s'effectue auprès des équipes éducatives dans le cadre de réunions prévues à cet effet. Le psychologue est présent et donne un avis consultatif quant à la conformité des conclusions.

Le chef de service éducatif supervise les modalités de participation des usagers à la procédure.

Cadre législatif :

Loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Décret 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP détaillant les dispositions de l'article D.312-59-6 du Code de l'Action sociale : « Le dossier retrace l'évolution de la personne au cours de son accompagnement ».

Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charges des enfants accueillis : « Il conviendra de veiller à ce que ceux-ci soient informés régulièrement de l'évolution de l'enfant ou de l'adolescent par des échanges et des restitutions formalisées ».

L'article L. 1111-7 du code de la santé publique relatif à l'accès des informations personnelles des personnes accueillies par des professionnels et établissement de santé.

L'article L. 1111-8 du code de la santé publique relatif à l'hébergement des informations personnelles et au consentement de la personne concernant ses données de santé.

ANESM, Le partage de l'information à caractère secret en protection de l'enfance. Décembre 2010.

« Les équipes de direction et d'encadrement soutiennent les professionnels dans le repérage des enjeux de l'écriture : ils traitent par conséquent de cette thématique lors des réunions institutionnelles, de séances collectives de travail, mais aussi en entretien individuel avec les professionnels ».

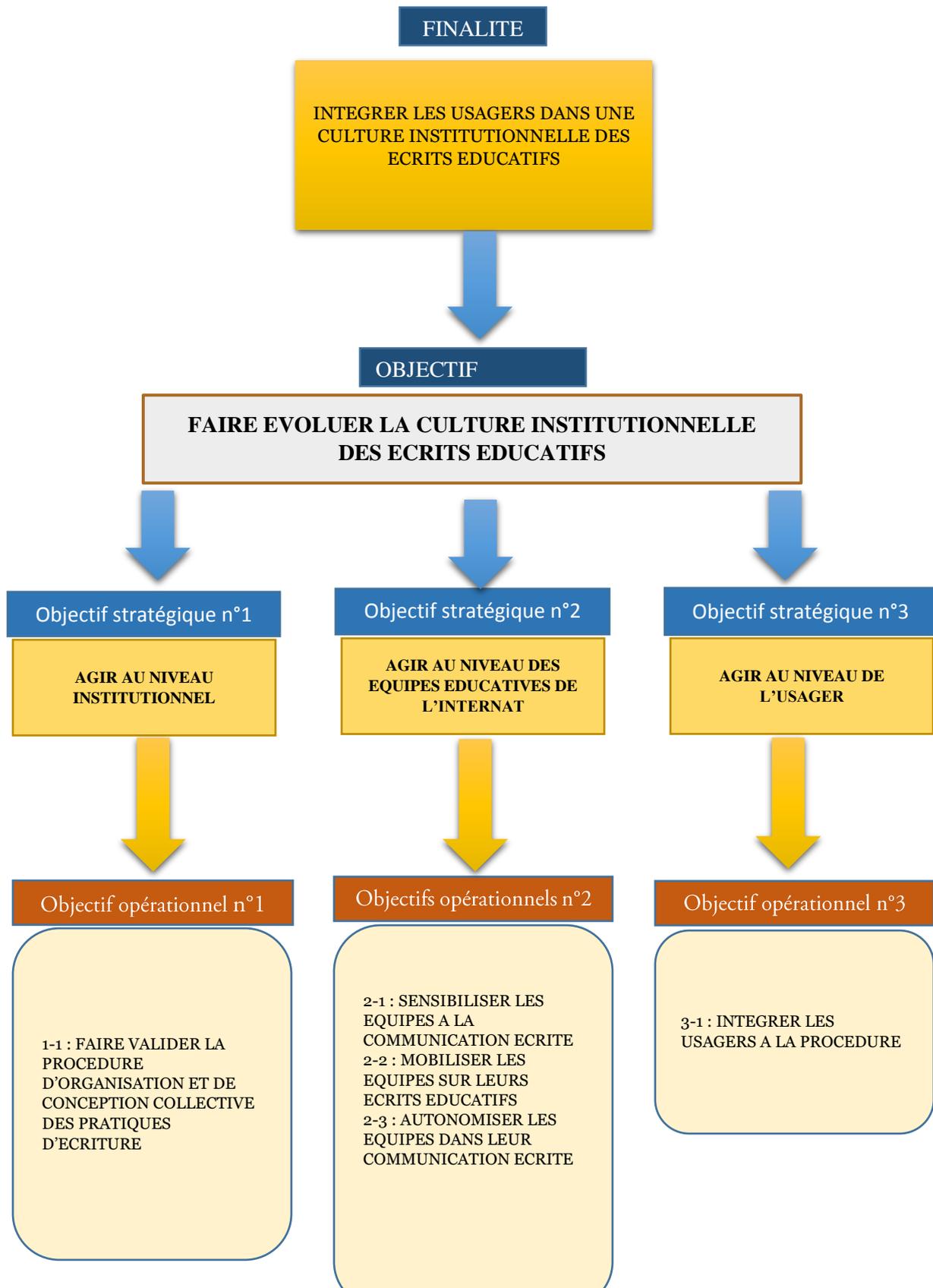
« Exception faite des écrits réalisés par les médecins ou les professionnels de santé, les écrits sont validés par le cadre de direction avant d'être transmis au destinataire des informations ».

« Le processus de validation ne doit pas entraver le partage d'informations urgent ».

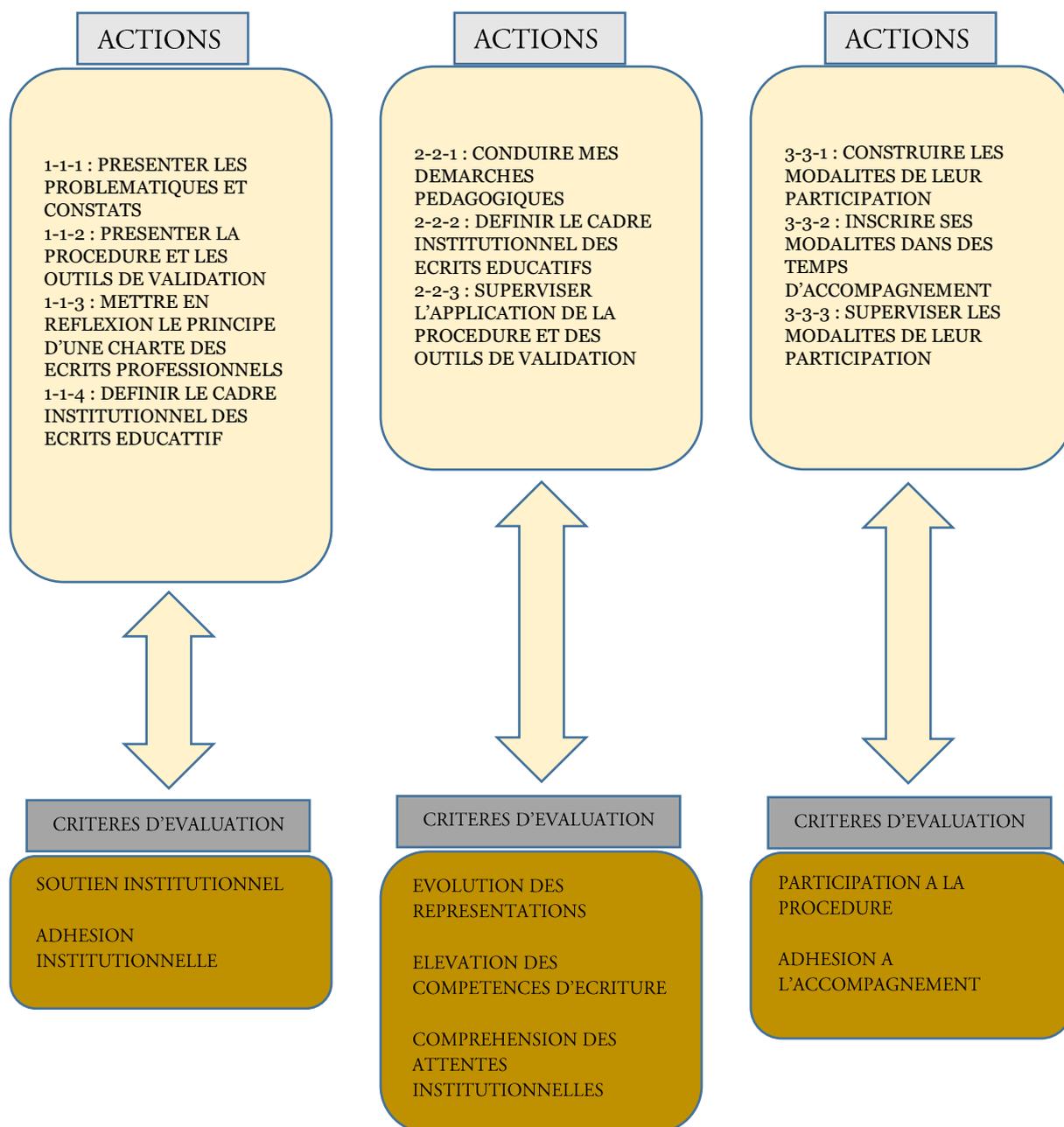
ANESM, les attentes de la personne et le projet personnalisé, décembre 2008.

« Ecrire dans le respect des personnes : Il est recommandé aux professionnels de prendre garde aux choix des mots ? Ceux-ci valoriseront la dynamique et ne seront pas blessants, notamment dans l'analyse de la situation ou dans la formalisation des objectifs ».

ANNEXE XIV (a)



ANNEXE XIV(b)



ANNEXE XVb

Programmation deuxième année :

31 : Réunion Inter-équipe

ACTIONS		Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Jun
DEFINIR LE CADRE INSTITUTIONNEL DES ECRITS EDUCATIFS	Equipe de direction										
	Finalisation Procédure et grille de conformité des écrits										Mise en projet de la charte sur les écrits éducatifs
	CSE/Equipe éducative										
DEFINIR LE CADRE INSTITUTIONNEL DES ECRITS EDUCATIFS	Finalisation méthodologie et grille d'auto-évaluation.										
	SUPERVISER L'APPLICATION DE LA PROCEDURE						Application de la procédure. Mise en œuvre des outils. Application de la grille de conformité.				
CONSTRUIRE LES MODALITES DE PARTICIPATION DES USAGERS											
INSCRIRE CES MODALITES DES TEMPS D'ACCOMPAGNEMENT											
SUPERVISER LES MODALITES DE LEUR PARTICIPATION											

CSE

RI

COPIR

COPIR

COPIR

COPIR

COPIR

COPIR

CSE

ANALYSE SWOT.

Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats (menaces).

Menaces	Faiblesses
<p>Mauvaise image de l'institution auprès des partenaires. Principes éthiques peu démontrés.</p> <p>Ecrits en risque de conformité. (Niveaux de responsabilité interrogés).</p> <p>Processus de changement de culture à long terme. (Résistances, progression... inertie...)</p> <p>Qualité de la relation d'accompagnement peu démontrée.</p>	<p>Déficit en compétence d'écriture.</p> <p>Déficit de l'organisation des pratiques d'écriture. (Encadrement, périmètre, repères, supports, méthodologie, environnement, temporalité, volume d'activité, réflexions...)</p> <p>Interdisciplinarité interrogée.</p> <p>Participation de l'utilisateur peu effective.</p> <p>Partage et circulation de l'information peu opérants. Réseau informatique de partage des informations inexistant.</p>
Forces	Opportunités
<p>Les dossiers des usagers sont en conformité.</p> <p>La confidentialité des données est respectée.</p> <p>La procédure institutionnelle d'accès au dossier est opérante.</p> <p>L'Infrastructure du réseau informatique est en place.</p>	<p><i>Améliorer l'offre de service.</i> Justifier de son amélioration (Evaluation externe). RBBP. Impliquer l'utilisateur dans réflexions sur les écrits éducatifs. Intégrer l'utilisateur à son accompagnement. Favoriser une meilleure adhésion.</p> <p>Organiser les pratiques de communication écrite. (Collectif). Améliorer la supervision. Impliquer les équipes. Améliorer la liaison. (Equipes).</p> <p>Inclure dans la politique de recrutement les compétences à l'écrit. Créer des fiches de poste (Inclure les compétences liées aux écrits). Intégrer l'évaluation des compétences dans les entretiens annuels. (Besoins en formations...)</p> <p>Identifier les écrits professionnels (Hiérarchie, responsabilités, fonction, nature, objet, auteur, destinataire, sens).</p> <p>Développer une culture de l'évaluation</p>

PLAN METHODOLOGIQUE DU RAPPORT EDUCATIF

A - Présentation de l'enfant :

Age, date d'admission (notification MDPH) et d'accueil.
Lieu de vie d'affectation.
Modalités d'accueil (internat, externat, sessad, accueil séquentiel).
Scolarisation (le cas échéant).
Raisons qui motivent la prise en charge actuelle.

B - Historique :

Evocation des différents suivis antérieurs s'il y a lieu.
Etat du partenariat actuel. (MECS, Famille d'accueil, CMP...)
Etat des mesures actuelles. (AEMO administrative ou judiciaire, placement familial)
Historique de scolarité.

C - Problématiques familiales :

Dynamiques relationnelles à l'œuvre au sein de la cellule.
Accord, alliance thérapeutique concernant la prise en charge.
Participation au projet de l'enfant.

D - Recueil des attentes de la famille.

D - Recueil de la parole de l'enfant. En référence au Document de Contribution au Projet d'Accompagnement (DCPA).

Besoins, attentes.

E - Déclinaison du diagnostic éducatif :

ANNEXE XVIII

Grille d'auto-évaluation des rapports éducatifs

	NON	En cours	OUI
Mon écrit respecte les règles linguistiques	Les fautes sont corrigées		
	Les phrases sont bien construites		
	La ponctuation est juste		
Mon écrit permet de bien informer le destinataire	Le texte est cohérent (Répétition, temps, coordonneurs, paragraphe)		
	Le texte est lisible (Traitement de texte)		
	Le destinataire possède toutes les informations		
Mon écrit permet de convaincre le destinataire	Les informations données sont factuelles et concrètes		
	Les informations sont essentielles		
	Il perçoit clairement mon positionnement et sais ce que je pense		
Mon écrit respecte le plan méthodologique	Il identifie clairement mes arguments		
	Il identifie mes propositions et recommandations		
	Présentation		
	Historique		
	Problématiques familiales		
	Recueil des attentes de la famille		
	Recueil de la parole de l'enfant		
	Déclinaison du diagnostic		
	Accueil		
	Niveau d'autonomie		
	Sphères relationnelle		
	Socialisation		
Bilan d'activité			
Progrès			
Difficultés			
Participation de l'enfant			
Synthèse des problématiques rencontrées			
Préconisations			
Objectifs			

ANNEXE XIX

Grille de validation des rapports éducatifs

		NON	En cours	OUI
Forme	Orthographe/syntaxe/Lexicque/Concordance des temps/punctuation			
Contenu	Observations utiles et données factuelles			
	Vocabulaire respectueux des personnes			
	Propos distancés			
	Richesse des données			
	Coherence narrative			
	Introduction et conclusion			
	Respect du plan			
Méthodologie et procédure	Description factuelle des situations			
	Capacité à se référer			
	Capacité à synthétiser			
	Capacité à problématiser			
	Elaboration collective de l'écrit			
	Prise en compte de la parole de l'usager (DCPA)			
	Impact sur le projet de l'enfant (Parcours)			
Effets	Impact sur la décision (Modification du projet, orientation)			
CONFORMITE	Notes :	Signature CSB :		

ATELIER « PARLER L'ECRIT »

Un travail sur les représentations concernant les écrits éducatifs.

Trame méthodologique à destination des équipes éducatives.

Le temps de la séance est d'une heure.

Désigner un rapporteur différent pour la prise de note à chaque séance.

Echanger à partir du questionnaire.

Rédiger un compte rendu de manière collective pendant l'atelier de fin de mois.

Les comptes rendus sont remis au début du mois de février au chef de service éducatif, soit trois par équipes.

Ils sont dactylographiés.

Questionnaire :

Le thème de travail vous paraît-il pertinent ?

Que pensez-vous de l'activité d'écriture en général ?

Quelles différences faites-vous avec l'écriture en situation professionnelle ?

Etes-vous à l'aise avec l'écriture ? Etes-vous en difficulté ?

Qu'est-ce qu'un écrit éducatif selon vous ?

Quel doit-être son contenu ?

Que pensez-vous de l'organisation de la communication écrite actuellement dans l'établissement ?

Quelles sont vos demandes à ce sujet ?

Quels peuvent-être les répercussions possibles de vos écrits éducatifs respectifs ?

Usagers/familles/Institution

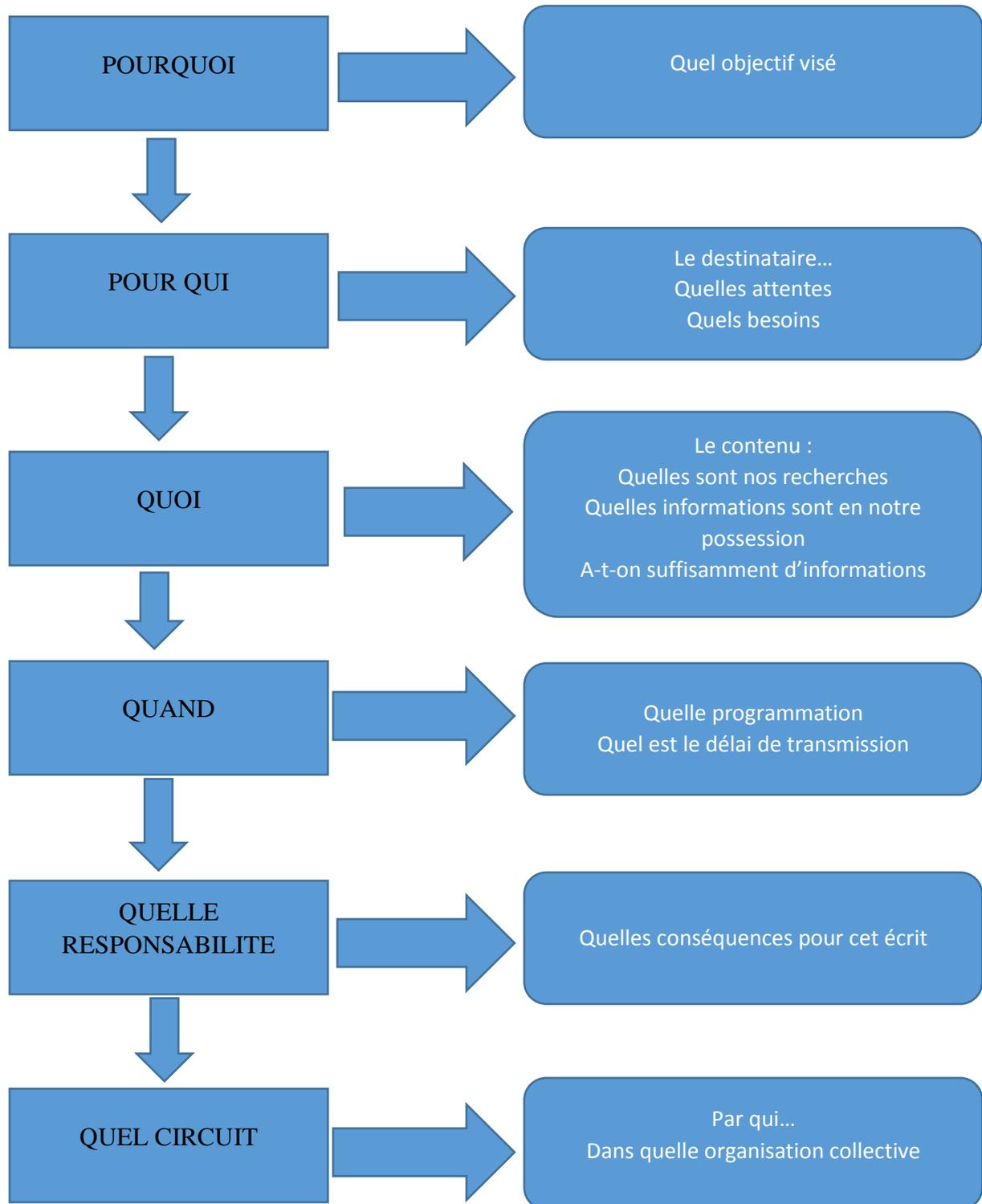
Pour qui écrivez-vous ? Pour quelle finalité et pour quels objectifs ?

Pour écrire en situation professionnelle, doit-on être objectif, subjectif ou autre ?

Est-il intéressant selon vous d'écrire les rapports éducatifs dans le cadre collectif que représente une équipe ?

Quelles sont vos idées pour impliquer les enfants dans vos écrits professionnels ?

Tableau de mise en œuvre des écrits éducatifs



SYNTHESE :

Le dossier de la personne accueillie (Guide pour les établissements sociaux et médico-sociaux)

Ce guide est une recommandation pour améliorer la qualité. Il est destiné aux professionnels. Le dossier de la personne est un support important du service rendu à son endroit.

La question du dossier renvoie à des réflexions concernant :

Le respect des droits des usagers (vie privée, droit d'accès aux informations).

Le partage des informations utiles dans le respect du secret professionnel.

Les démarches qui visent à améliorer la qualité du service rendu dans le cadre des missions exercées.

Le contexte posé au travers des lois du 2 janvier et 4 mars 2002 définissent un nouveau paradigme : la contractualisation. (Rapport symétrique aidant/aidé... transparence).

Le processus de gestion du dossier doit être intégré aux démarches d'amélioration continue de la qualité. Il témoigne de la qualité des pratiques.

Le contenu du dossier est constitué de données personnelles, d'informations précieuses qui doivent être protégées.

Ces informations sont amenées à être communiquées parce que utiles pour bénéficiaires et professionnels. Communication légitime dans l'intérêt des personnes accueillies et accompagnées.

Dossier : enjeux et finalités

Les personnes ont des droits fondamentaux, notamment l'accès à l'information. Mieux prendre en compte ce droit, c'est respecter la personne. Cet accès est un progrès à utiliser avec précaution. Dans l'intérêt des personnes aussi.

L'information, sa circulation entre professionnels et bénéficiaires est partie intégrante de l'accompagnement. Elle doit être compréhensible, sans ambiguïté.

La qualité du dossier démontre une relation de confiance renforcée entre aidant et aidé. Plus l'information est constitutive de l'accompagnement... plus l'accès au dossier sera facilité.
Le contenu du dossier apparaît comme un support pour aider à élaborer son histoire personnelle dans le présent.

Les évolutions législatives viennent accentuer la nécessité de réinterroger les pratiques autour du dossier de la personne.

Créer un dossier ne s'impose qu'à un nombre limité de structures. La législation précise le contenu. Il n'y a pas d'obligation réglementaire pour les autres ESMS, mais l'accompagnement individualisé nécessite de recueillir et d'organiser les informations concernant les personnes et donc de constituer un dossier pour chacune d'elle.

Rappel : la loi 2002-2 : « l'exercice des droits et libertés individuelles est garantie... »

C'est codifié dans l'article L 311-3 du CAS.

La loi impose :

Prise en charge et accompagnement de qualité favorisant développement, autonomie, insertion, accompagnement adapté à l'âge, aux besoins et respectant la recherche du consentement éclairé (personne ou représentant légal).

Confidentialité des informations.

Accès aux informations.

Cela suppose de clarifier au sein de ESMS le contenu des informations et les supports utilisés.

Une approche globale de l'information est favorisée.

De plus, tout traitement de l'information doit garder des lignes de conduites et doit rester lié à la relation d'aide et d'accompagnement.

Dossier : Pour qui ?

Différents acteurs concourent à l'élaboration et à la constitution du dossier.

Son usage et son accès concernent plusieurs personnes.

Il existe donc des règles claires pour la protection des données, en référence au secret professionnel et au partage de l'information.

L'accès direct est réservé :

A la personne accompagnée ou son représentant légal.

Aux professionnels habilités de l'établissement ou du service en fonction du projet personnalisé.

Sous conditions pour les organismes de contrôle, décisionnaires et partenaires du projet.

Le dossier n'appartient à personne. Aucune règle ne régit sa propriété.

Le service est responsable de sa création, sa gestion, son archivage.

La loi 2002-2 rappelle la proposition d'une prise en charge globalisée dans le cadre du projet personnalisé d'accompagnement. Pour réaliser cet objectif il faut partager des informations. En rappelant que ce partage concerne uniquement les informations utiles dans l'intérêt de la personne. (Analogie au secteur sanitaire).

Concernant le partage de l'information :

Pour le secteur sanitaire :

Loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé (2002-303)

Article L 1110-4 du CSP. Continuité des soins.

Article L 1111-14 du CSP relatif au DMP (dossier médical partagé, crée par la loi HPST du 21 juillet 2009).

Pour le secteur social et médico-social :

Loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (2007-297)

Article L 121-6-2 du CASF

Loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance (2007-293)

Article L 226-2-2 de CASF

Loi du 11 février 2005 égalité, droits, chance... personnes handicapées. (2005-102)

Article L 146-8 du CASF équipe pluridisciplinaire, MDPH.

Article L 113-3 du CASF portant sur la coordination des soins des personnes âgées aux seins des maisons pour l'autonomie (perte d'autonomie, Alzheimer)

Concernant l'accès au dossier :

Loi du 17 juillet 1978 informatiques, fichiers et libertés... principe général d'accès aux documents administratifs.

Loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale... principe d'accès à toutes Informations ou documents relatifs à la prise en charge.

Loi du 4 mars 2002 pour les établissements de santé. Droits des malades...

Réflexions issues de l'ASIP (Agence des systèmes d'information partagée) :

Limites de la distinction entre données de santé et données médico-sociales. L'approche est globale et on va insister désormais sur la nécessaire coordination des acteurs en particulier à l'aide des systèmes d'informations pour consacrer des modèles collectifs de la prise en charge (issu de la loi HPST).

Un texte de loi apparaît nécessaire pour déroger au secret professionnel et autoriser le partage des informations. Ce partage doit être justifié par les missions des professionnels. Les personnes accompagnées doivent être informées et doivent avoir la possibilité de s'y opposer.

La notion de parcours de soins demande aujourd'hui une homogénéisation.

La personne prise en charge doit pouvoir bénéficier d'un suivi utile, documenté et rendu accessible à l'ensemble de la communauté des professionnels qui seront appelés à la prendre en charge.

Une loi est nécessaire pour permettre le partage de l'information.

Dans le respect de la protection des données personnelles sous contrôle de la CNIL.

Il apparaît nécessaire de mettre en place des systèmes d'information interopérables et respectant les référentiels de sécurité.

L'interopérabilité est la capacité qu'ont plusieurs systèmes d'échanger de l'information entre eux et d'utiliser l'information qui a été échangée.

Le secret professionnel :

C'est une obligation pour certaines catégories de professionnels, avec comme finalité, la protection de la personne et de sa vie privée. C'est l'article 9 du code civil. (Respect de la vie privée et garantie d'une relation de confiance usagers/professionnels.

L'obligation de discrétion s'impose à toutes les professions.

Le devoir de réserve est imposé aux fonctionnaires dans leur expression publique.

Le secret partagé n'existe pas dans la loi.

Sont concernées par le secret professionnel, toutes les personnes dépositaire d'une information à caractère secret... par état, fonction, mission.

Etat : médecin, ASS, infirmier, sage-femme, kiné, pédicure, podologue, orthophoniste, orthoptiste, avocat, officier de police judiciaire, ministre du culte.

Fonction : agent de la fonction publique, cas particulier pour membre d'une institution.

Mission : service de santé, aide sociale, PMI, centre de planification, MDPH.

Dossier et travail en équipe :

Le dossier est un outil pour tous les professionnels afin de mieux répondre aux besoins du public.

Face à la complexité des situations rencontrées, il est support des pratiques interdisciplinaires. Il est révélateur des pratiques mises en œuvre. Il est révélateur de l'organisation du système. Il apparaît comme une ressource afin de mobiliser les personnels.

L'organisation est constituée de champs disciplinaires multiples. La qualité des activités et des prestations relève du complexe enchevêtrement des actions, des processus, des savoirs et des compétences. Face à ce défi de la complexité, il est nécessaire d'articuler, d'impliquer, de distinguer. La qualité requiert l'implication, la transversalité et la liaison. Elle est transversale, interprofessionnelle, interdisciplinaire.

Dossier pour un tiers :

La personne accompagnée doit être informée sur la communication des données qui la concerne. Elle doit donner son consentement éclairé. Ce consentement permet à la personne de disposer des informations nécessaires à sa prise de décision.

Principes et lois guident la transmission des informations :

Exploiter les données ne doit pas nuire à la vie privée de la personne, ne doit pas nuire au collectif.

La recherche à partir des données doit être anonymisée.

La loi précise et encadre les missions de contrôle et d'inspection (Article L. 331-3 al.5 du CASF : soient les pouvoirs publics, services de l'Etat, conseils généraux, représentant des caisses de sécurité sociale).

Dossier et contenu du dossier :

Les informations contenues dans le dossier ne sont pas toutes de même nature. Certaines sont à l'usage exclusif des professionnels et d'autres sont à partager dans l'intérêt des personnes accueillies.

Le dossier c'est le lieu de recueil des informations. C'est aussi un lieu de conservation.

Dossier : outil de conception et d'évaluation des actions. Données pour prendre en compte une situation, ses problématiques... afin de faciliter la compréhension, l'émergence d'un diagnostic, concevoir des propositions, des plans d'action, leur évaluation.

Ses fonctions : assurer la mémoire des actions.

Permettre le suivi, faciliter la compréhension du parcours de vie.

Reflète la valeur des prestations...

Témoigne de la construction du projet...

Regroupe des documents soumis à des régimes juridiques distincts.

Ces documents prennent sens par rapport au projet personnalisé.

Informatiser le dossier :

Il faut déclarer la procédure à la CNIL. Et désigner un responsable du traitement de l'information.

D'où ces réflexions :

Le partage des informations et la sécurisation du système informatisé.

Le contenu et le formatage des données.

L'intégration des données antérieures à l'informatisation.

L'archivage.

La coexistence avec un dossier papier.

Les conditions de mise en œuvre des données informatisées doivent être conformes aux textes législatifs : loi 078-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés (modifiée par la loi 2004-801 du 6 août 2004).

Grille pour évaluer l'utilité des informations contenues dans un dossier :

L'information est-elle au service du projet ?

Est-elle profitable à la personne ?

L'information est-elle précieuse ? A-t-elle du sens ?

Est-elle nécessaire aux professionnels... A tous ? A certain ?

Qualité des dossiers et qualités des pratiques ?

Constitution et gestion des dossiers sont des entrées possibles dans une démarche d'amélioration de la qualité des activités et des prestations.

La prise en charge globale, l'intérêt de cerner les informations utiles aux missions conduisent à interroger les pratiques.

La loi 2002-2 ouvre l'accès à l'information et aux documents pour les personnes accompagnées. C'est donc une opportunité pour les professionnels pour renforcer les exigences qualitatives à l'égard de leurs écrits.

Le dossier répond à trois logiques :

La cohérence des activités et des prestations.

La continuité des interventions.

La conservation des informations.

Cohérence : Complémentarité, coordination, coopération cohésion.

Conservation : Traçabilité, mémoire, preuve. Itinéraire...

Continuité : Permanence et mise en perspective.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BENSADON Paulette, (2005), *De l'écriture aux écrits professionnels, Contrainte, plaisir ou trahison ?*, Le Harmattan, Educateur et prévention, 141p.

CROGNIER Philippe, (2013), *Nouvelles pratiques d'écriture en travail social, Des écrits professionnels émergents ou en mutation*, ESF, 121p.

EJZENBERG Ermitas, (2012), *Les écrits professionnels*, Vuibert, 173p.

FOURCADE Michel et MEYER Vincent, (2008), *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Les Etudes Hospitalières, 200p.

LAPRIE Bruno, MINANA Brice, (2011), *Encadrer et former aux écrits professionnels en travail social*, ESF, 201p.

PAPAY Jacques, (2007), *L'évaluation des pratiques dans le secteur social et médico-social*, Perspectives sociales, Vuibert, 53p.

RIFFAULT Jacques, (2006), *Penser l'écrit en travail social, Contexte, pratiques, significations*, Dunod, 2^{ème} édition, 212p.

CASTEL Robert, (2009), *La montée des incertitudes*, Du Seuil, 457p.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, (1977), *L'acteur et le système*, Du Seuil, 500p.

MORIN Edgar, (2012), *La voie*, Pluriel, p.514.

RICOEUR Paul, (1965), *De l'interprétation, Essais*, Editions du Seuil, 575p.

Recommandations

ANESM, (Décembre 2008), *Mission du responsable d'établissement et rôle de l'encadrement dans la prévention et le traitement de la maltraitance.*

ANESM, (Juillet 2009), *La conduite de l'évaluation interne dans les établissements et services visés à l'article L.312-1 du CASF.*

ANESM, (Octobre 2010), *Le questionnement éthique dans les établissements sociaux et médico-sociaux.*

ANESM, (Juin 2013), *L'accompagnement à la santé de la personne handicapée.*

ANESM, (Décembre 2008), *Les attentes de la personne et le projet personnalisé.*

Guide pour les ESSMS, (Juin 2007), *Le dossier de la personne accueillie ou accompagnée, Recommandations aux professionnels pour améliorer la qualité, DGAS.*

Mémoires professionnels

AGOSTINI Bertrand, (2007), *Optimiser l'accompagnement des enfants en ITEP*, Mémoire CAFDES.

BRUNO Antoine, (2012), *Anticiper les évolutions des politiques publiques et promouvoir les actions d'un Point D'accueil Ecoute Jeune : Une réponse territoriale au service des jeunes*, Mémoire CAFDES.

CLAVERIE Paul, (Février 2010), *Traduire la place de l'utilisateur des textes au terrain*, mémoire DEIS.

CLAVIER Jean-Michel, (Octobre 2004), *Des mots pour écrire des maux, De la pratique de l'écriture à l'écriture de la pratique en AEMO judiciaire*, Mémoire DSTS.

GUINARD Yves, (2005), *Les instituts de rééducation dans le champ du handicap*, Mémoire DSTS.

ISSA PAPA Abdou, (Décembre 2012), *Le partage des informations individuelles de l'utilisateur dans les ESSMS est-il modélisable au regard de la loi « informatique et liberté »*, Institut supérieur d'électronique de Paris.

MOREDDU Yannick, (2008), *diversifier l'offre de service dédiée aux enfants d'ITEP* mémoire CAFDES.

OCCIPINTI Michel, (2012), *Entre identité culturelle et dynamique de conformité, un espace émergent, celui de l'ayant droit*, mémoire CAFDES

PENICHON Laurent, (2010), *Passer de l'institution au dispositif ITEP : Un levier pour remobiliser les professionnels afin d'améliorer le service à l'utilisateur*, mémoire CAFDES.

Rapports

MANIER Claudine, (2012), *Le rapport AEMO, Ecrit professionnel et/ou transmission subjective*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, (Communication n°19 – Atelier 3 : Ecriture professionnalisante).

Rapport DRJSCS d'Ile de France, (11 avril 2014), *les écrits professionnels des travailleurs sociaux, De l'analyse des dispositifs de formation à la réflexion sur le cadre institutionnel de l'écriture professionnelle, Recherche action collaborative*.

Rapport IGAS Tome 1, AMARA Fadéla, LECOQ Gilles, MESCLON-RAVAUD Myriam, JOURDAIN-MENNINGER Danièle, (Août 2011), Recommandation n°39 : *Privilégier une orientation générale sur un dispositif ITEP, plutôt qu'une orientation ciblée sur un mode unique d'accompagnement, en adaptant si besoin les conditions tarifaires*.

Rapport PIVETEAU Denis, Conseiller d'Etat, (Juin 2014) « Zéro sans solution » : *Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches*.

Rapport IGAS sur les Instituts de Rééducation, SOUTOU et GAGNEUX, (1999), B.O. Du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Coll. Rapport de l'IGAS n°99/3bis.

Rapport d'information TERASSE Pascal, (15 mars 2000), *sur la réforme de la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales*, Commission des Affaires Culturelles, familiales et Sociales. Rapport n°2249. Assemblée Nationale.

DOUEK François, (2005), *Ecrire pour être lu par les usagers*, Dossier CREAL.

HEUZE Serge, (septembre 2013), *la notion de dispositif versus ITEP*, ANMECS.

UNIOPSS, (mars 2012), Fiche pratique du CNAR social, *Les ITEP*.

**INTEGRER LES USAGERS D'UN DISPOSITIF I-TEP
DANS UNE CULTURE INSTITUTIONNELLE DES ECRITS EDUCATIFS**

RESUME :

Influencée par le renforcement du droit des usagers et le développement des démarches qualité, une culture des écrits professionnels se développe dans notre secteur.

Cadre intermédiaire en dispositif I-TEP, je développe en conséquence un projet et une programmation qui viennent reconfigurer l'organisation et les pratiques à l'œuvre afin d'améliorer l'élaboration et la production des rapports éducatifs des équipes éducatives de l'internat.

Les nécessités respectées de l'écrit rendent compte alors à partir d'une analyse problématisée du parcours de vie de l'enfant d'une mise en œuvre efficace et de qualité de son projet personnalisé d'accompagnement. L'évaluation que je fais valoir se veut formative, justifiée dans la mesure d'un processus de changement qui s'opère.

Le projet dans sa globalité inscrit ma démarche dans une culture professionnelle nouvelle qui place l'utilisateur et sa famille au centre d'actions partagées. *L'institution et les professionnels témoignent de leurs volontés d'adaptation aux injonctions des politiques publiques.*

MOTS CLES :

Dispositif I-TEP. Dossier de l'utilisateur. Législation. Ecrits professionnels. Rapport éducatif. Supervision. Reconfiguration. Elévation des compétences rédactionnelles. Autonomie des équipes éducatives. Changement. Evaluation formative. Contribution des usagers. Transmission.