**Rémi CASANOVA**
**Pierre ROSSET**

# LA CITOYENNETE EN IME, PRATIQUES EFFECTIVES ET FAUX-SEMBLANTS

***Résumé :*** A partir d'une recherche-formation-action dans un Institut Médico-Educatif (IME) et selon la méthodologie de l'accompagnement institutionnel, il s'agit d'une approche critique des pratiques concernant la citoyenneté au regard des dispositifs et du discours institutionnel d'une part, de l'analyse de l'implication des adultes référents et des jeunes d'autre part. Trois grilles de lecture — politique, sociale, humaniste — permettent de mettre en tension les représentations et les pratiques dans l'IME. On remarque que si le terme « citoyenneté » est polysémique, les pratiques qu'il engendre deviennent parfois, sous couvert d'éloge de la diversité, opposées dans leur finalité même. A travers la constitution du lien social et la construction du rapport à la loi, ce sont *in fine* l'institution et les professionnels dans leurs valeurs qui se trouvent interrogés.

***Mots clés :*** Education spécialisée ; IME ; citoyenneté ; analyse institutionnelle ; accompagnement institutionnel ; conseil ; instituant ; institué.

**LA CITOYENNETE EN IME,
PRATIQUES EFFECTIVES ET FAUX-SEMBLANTS**

Le texte qui suit représente la première partie d'une recherche-formation-action ayant pour objet la citoyenneté dans un IME et pour méthodologie l'accompagnement institutionnel.

*Portrait d'un IME en marche*

Tout au long de l'année 2002, un IME de la région parisienne se trouve confronté à une série d'évènements qui le déstabilisent assez fortement et qui peuvent traduire un malaise institutionnel : un jeune de 16 ans amène et tente de vendre des stupéfiants ; une jeune de 17 ans essaie de se suicider chez elle après qu'on lui ait refusé un stage dans une parfumerie ; une bagarre oppose trois jeunes à un de leurs camarades à l'issue du ramadan ; une jeune de 20 ans, sans travail, refuse de quitter l'IME et se tient tous les jours aux abords de l'établissement aux heures d'entrée, de récréation et de sortie des jeunes ; un éducateur est sanctionné pour avoir bu de l'alcool au cours de ses activités professionnelles ; le taux d'absentéisme des adultes (éducateurs et enseignants) est trois fois supérieur à la moyenne du département, dans ce qui s'apparente à un tour de rôle… Suite à cette accumulation de faits douloureux voire traumatisants pour l'établissement, l'équipe demande au directeur de l'établissement, dans le cadre de la formation continue, de procéder à

une réflexion sur la citoyenneté dans l'IME, sur le rapport à la loi des jeunes mais aussi des adultes et sur la façon dont les adultes administrent des sanctions. En effet, ne voulant pas enclencher une surenchère « répressive », refusant de « céder à un effet de mode »[1] qui dénommerait les phénomènes en institution comme des faits violents, l'équipe préfère aborder sereinement et de façon plus large ce qui arrive dans l'établissement.

Le directeur, ancien instituteur proche des mouvements d'éducation nouvelle, trouve là l'occasion de mener d'une réflexion de fond au sein de son établissement, qui pourrait, sur la base du thème retenu par l'équipe, impliquer des dimensions insoupçonnées. Il faut ajouter que de nombreuses pratiques ont cours au sein de l'IME et que depuis deux ans plus particulièrement, des pratiques « citoyennes » se sont développées, autour de projets variés dans les deux sections qui le composent. Selon l'équipe, il est temps d'évaluer ces dispositifs. Le directeur demande ainsi à une équipe extérieure d'accompagner l'IME dans cette démarche. En ressort une première connaissance, descriptive, institutionnelle et administrative de l'établissement, et pourtant déjà évocatrice. L'IME, situé dans la région parisienne, accueille, selon l'agrément accordé par ses tutelles, 110 jeunes handicapés mentaux légers avec troubles du comportement. D'un point de vue administratif, il est séparé en deux entités, une section pédagogique, pour 65 jeunes âgés de 6 à 14 ans, et une section professionnelle, pour les jeunes âgés de 14 à 20 ans. L'IME est donc constitué d'un IMP et d'un IMPro[2]. L'accompagnement des jeunes se fait selon trois optiques, qui correspondent au découpage interne relatif aux grandes fonctions de l'IME : le pôle thérapeutique réunit tout ce qui correspond aux soins, du corps comme de l'esprit, comportant trois médecins psychiatres, deux psychologues, deux infirmières, deux kinésithérapeutes, un ergothérapeute ; le pôle éducatif réunit douze éducateurs spécialisés, cinq éducateurs techniques, trois moniteurs éducateurs ; enfin, le pôle pédagogique se compose de sept enseignants dont six sont spécialisés dans la prise en compte des situations de handicap, le dernier effectuant des remplacements dans le cadre de sa première affectation. Ajoutons un pôle plus discret mais tout aussi important, celui de services généraux (comptables, agents de service, secrétaires etc.).

A ce découpage par pôles, s'ajoutent un découpage « hiérarchique » et une distinction « transversale ». Le premier traverse les catégories professionnelles et est essentiellement repéré par l'équipe de direction (le directeur, le chef du secteur éducatif, les médecins psychiatres). La seconde, plus diffuse, est mise en évidence par les outils de l'analyse institutionnelle. Elle croise des critères d'ancienneté (notamment dans des conflits de valeurs clivés entre « les anciens et les modernes »), des critères syndicaux, des critères d'affinités doctrinales ou affectives. Cette distinction crée des groupes « à géométrie et idéologie variables » en fonction des projets, des thématiques mais aussi des événements ponctuels. Repérés comme une richesse créative et une force d'initiative, ces regroupements peuvent également

[1] Propos de professionnels de l'IME.
[2] IMP : Institut Médico-Pédagogique ; IMPro : Institut Médico-Professionnel.

devenir destructeurs et force d'inertie surtout lorsque les logiques à l'œuvre sont invisibles. On retrouvera ces deux logiques dans les dispositifs concernant la citoyenneté…

## LA LOGIQUE DE CONSCIENTISATION DANS L'ACTION COMME CADRE METHODOLOGIQUE

Le cadre général de la recherche se réfère aux méthodologies rattachées à la mouvance de l'analyse institutionnelle, dans sa composante périphérique qu'est l'accompagnement institutionnel. L'accompagnement institutionnel trouve sa place, théoriquement et selon les outils qu'il met en œuvre, entre l'analyse et l'intervention institutionnelles. On sait que l'originalité et la spécificité de l'analyse institutionnelle est d'approcher la réalité d'une institution dans une définition dialectique tout en en proposant une compréhension fondée sur l'intervention. L'analyse institutionnelle, à la fois théorie et pratique de l'institution s'inscrit pleinement dans les courants de la recherche-action[3]. Elle se propose de déceler les différents rouages entre les services d'une institution, de repérer les rouages institutionnalisés mais aussi les articulations implicites, ce que les acteurs sont incapables ou refusent parfois de voir ou de penser. Le dévoilement des différents types de pouvoirs, des différentes hiérarchies, des résistances et solidarités également, donne une idée précise des fonctionnements arrêtés et des processus à l'œuvre dans un domaine particulier : l'analyse institutionnelle met des mots sur l'indicible en institution comme elle en dévoile l'invisible. Ici, les pratiques autour de la citoyenneté et du rapport à la loi dans l'IME doivent devenir l'occasion, pour l'ensemble de l'institution, de mieux comprendre ce qui se joue de fondamental au niveau individuel (jeunes et adultes), collectif (usagers et professionnels) et institutionnel (fonctionnement d'équipe), dans des perspectives verticales, horizontales et transversales.

Si l'analyse institutionnelle dresse un constat sur l'institution à travers ses fonctionnements, elle initie le changement par sa simple présence mais ne vise des modifications que lors de prolongements souvent dissociés, la plupart du temps en fonction de la volonté des acteurs qui composent l'institution. La complète et l'englobe alors l'intervention institutionnelle, plus volontariste, plus impliquante pour chacun (intérieurs et extérieurs à l'institution, les rendant tous acteurs de l'action). L'intervention institutionnelle naît à la suite du développement de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles dans leur dimension d'application dans des institutions tierces. Apparue en France vers 1943 sur le terrain de la psychiatrie avec la création par François Tosquelles de Saint-Alban en Lozère, la thérapeutique institutionnelle s'attache à lever les freins bureaucratiques qui pèsent sur les hôpitaux psychiatriques. Avec la clinique de La Borde près de Blois, l'expérience, dénommée psychothérapie institutionnelle, s'ancre définitivement au carrefour de la psychanalyse, de la psychosociologie et de la politique (Guattari 1972, Oury 1976, Oury, Guattari et Tosquelles 1985). Entre 1958 et 1963, Raymond Fonvieille et Fernand

[3] Comme l'a théorisée Rémi Hess dans *La Sociologie d'intervention* dès 1981.

Oury, issus tous les deux de la pédagogie Freinet, créent la pédagogie institutionnelle, s'appuyant sur les premières recherches institutionnalistes. Le premier inscrit son action dans une perspective politique et autogestionnaire (Lobrot 1966, Lapassade 1971, Lourau 1970) tandis que le second est influencé par la psychanalyse (Oury et Vasquez 1967). C'est la transposition du modèle institutionnaliste par Georges Lapassade (1967) et René Lourau (1970) dans le domaine de l'intervention psychosociologique et sociologique qui crée la socianalyse institutionnelle, forme de l'analyse institutionnelle qui se fonde sur l'intervention, celle-ci jouant un rôle de laboratoire en vue de la conceptualisation de l'analyse. Dans sa dimension volontariste, elle est très proche de la Pédagogie Institutionnelle d'intervention (Pain 1993) qui, après le repérage par un diagnostic partagé des attentes dites et implicites des commandeurs, s'intéresse au repérage du besoin et de la volonté de changement des personnels. Dans une mise en œuvre d'un dispositif d'intervention au sein de l'institution, elle devient pour l'institution une action-réflexion-formation par des personnes extérieures au service des (et avec les) acteurs intérieurs. Le volontarisme de l'équipe extérieure est déterminant.

Il est possible de considérer que l'accompagnement institutionnel se situe quelque peu deçà de ce volontarisme. A partir de l'analyse d'une demande institutionnelle, il réalise une photographie analytique d'une conjoncture et parvient à développer une démarche décloisonnée de formation-action-recherche impliquant l'ensemble des personnels. L'adhésion la plus grande possible est recherchée dans un travail préalable d'explicitation et de mise à jour des enjeux pour tous : il s'agit alors d'un accompagnement dans la démarche, dans le processus et dans les procédures de changements ; l'accompagnement institutionnel vise et attend la prise de conscience sans brusquerie et, même dans l'urgence, il convient de prendre le temps de différer. C'est cette démarche méthodologique générale qui est choisie dans cet IME. Mais pour les besoins de la contribution à cette revue, il ne sera question ici que de la première phase de l'accompagnement, celle qui correspond à une démarche de diagnostic partagé.

La première phase de l'action formation recherche consistait ainsi à développer un diagnostic interne partagé. Elle avait pour but d'élaborer un référentiel partagé de la situation à un moment donné en ce qui concerne les représentations et les pratiques autour de la question de la citoyenneté dans l'IME. A terme, était visée la possibilité de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans les démarches mises en place mais aussi d'envisager le panorama et surtout l'élargissement des possibles en interne et en lien avec l'extérieur.

Il s'agissait alors, de manière interactive, de mettre à jour les représentations de la citoyenneté des membres de l'IME à partir des activités et dispositifs la développant tout en proposant l'appropriation de grilles d'analyses des processus à l'œuvre. Les outils méthodologiques utilisés ont été multiples, comme dans toute approche d'une institution complexe. Ils ont été impliquants comme dans toute démarche issue de l'analyse institutionnelle. Observations plus ou moins participantes selon

les cas[4], entretiens individuels et collectifs (par pôles, par activités, par strates hiérarchiques)[5], repérages des analyseurs[6], rédaction et analyse du cahier institutionnel etc., ont abouti à une triangulation méthodologique en introduisant à différents moments des procédures susceptibles de faire apparaître des constances et des permanences mais aussi d'éliminer des biais sources de perte de scientificité : triangulation des observateurs (les membres de l'équipe extérieure mais aussi des membres de l'équipe de l'IME et des jeunes), confrontation avec les acteurs de l'institution (au cours de « réunions synthèses » hebdomadaires), confrontation des sources (des parents, des jeunes, les membres de l'équipe, des personnes extérieures concernées tel le président de l'association ou un « maître de stage »), des données (issues des archives internes à l'IME, des entretiens et des observations), mais aussi triangulation interne (reprenant la triangulation des sources en y intégrant la question de l'implication des différents acteurs y compris les chercheurs) et des méthodes (observations, entretiens, documents écrits etc.).

*Des résultats lus à travers trois grilles distinctes mais liées*

A partir des pratiques, des actions, des dispositifs repérés par le protocole méthodologique, nous avons pu établir les sens que recouvrent les mots citoyenneté, rapport à la loi, mais aussi sanction, transgression et même violence pour les acteurs. Nous avons également pu mieux comprendre et faire prendre conscience des valeurs et finalités de certaines pratiques. Au-delà, cette phase a également permis aux participants d'identifier leur perception des « situations de citoyenneté vécue » dans leur activité professionnelle mais aussi de lister des actions possibles à mener tenant compte des éléments du diagnostic interne partagé[7]. Trois grilles de lecture peuvent servir pour avancer dans la compréhension des pratiques et des logiques à l'œuvre dans les dispositifs mis en place. Ces trois prismes sont, d'une part, une lecture politique avec la problématique de la loi dans ses applications sociales et celle des droits et des devoirs, d'autre part, une lecture socioculturelle avec pour thématique principale l'appropriation de la citoyenneté par la socialisation et par l'intégration dans la société ; enfin une lecture humaniste qui voit dans la citoyenneté la reconnaissance, la valorisation de l'altérité comme composante indispensable à son propre épanouissement. Ces grilles de lecture s'appliquent avec pertinence à la situation particulière dans laquelle se trouve cet IME, au regard des discours sur la citoyenneté et des pratiques réelles. Et l'on remarque vite que la citoyenneté est conçue dans une optique large par des acteurs qui possèdent un bon sens certain et qui savent inscrire leur discours dans un contexte général de mode et dans ce qui pourrait relever de « l'éducativement correct »[8].

---

[4] Observations réparties dans le temps et les lieux pour un total de 100 heures.

[5] 30 entretiens individuels (13 adultes professionnels, 5 parents et 12 jeunes) ; 8 entretiens collectifs répartis sur la période de diagnostic.

[6] Au nombre desquels on citera ici : les absences ; les retards ; les distorsions entre l'attendu institutionnel et le réalisé dans les activités quotidiennes de l'IME ; les parasitages lors des réunions institutionnelles ; les transgressions du règlement ; etc.

[7] Qui fait l'objet d'une autre partie de la recherche, non relatée ici.

[8] Terme fréquemment utilisé, de façon péjorative, par plusieurs professionnels dans cet IME, et

A travers ces trois grilles de lecture, auxquelles nous avons adjoint assez arbitrairement quelques exemples[9], nous allons essayer de mieux comprendre comment se structure la Loi en IME. Et on ne s'étonnera pas de rencontrer cette structuration de façon transversale, à travers des activités, des temps, des lieux et des personnes mais aussi des thématiques, telles la parole, l'implication, l'organisation ou encore des valeurs. A travers les limites de ces rencontres, nous essayerons de savoir en quoi cet IME peut s'entendre, à certains moments, comme cadre instituant de la Loi et à d'autres, comme élément falsificateur d'une réelle appropriation et application de la citoyenneté.

*Le paradigme du politique*

Le premier paradigme proposé est donc celui du politique, dans une perspective qui articule les droits et les devoirs. L'exemple du passage à la majorité est significatif des interrogations et des pratiques générales dans l'IME. Il consiste en la prise en compte de la Loi civique, avec la mise en place d'un « contrat jeune majeur » : lors de synthèses est apparue à plusieurs reprises comme un manque important l'absence d'un contrat qui repose pour le jeune, au moment de sa majorité, la validité de son projet personnel à l'IME. Il a donc été institué la rédaction d'un contrat qui d'une part solennise l'accession à la majorité, d'autre part prévoit des droits et des devoirs spécifiques et enfin « réveille » la nécessité de prévoir le départ de l'IME[10] par une réactualisation du projet individuel dans une optique beaucoup plus participative. Au cours d'une cérémonie réunissant tous les jeunes de l'établissement, le plus souvent en présence des parents du jeune, le directeur et l'équipe de direction remettent au jeune concerné une « carte de majeur de l'établissement » tout en déclinant les nouveaux droits et devoirs y afférant. Parmi ceux-ci la possibilité de sortir de l'IME pendant les interclasses, de s'absenter de certaines activités, d'aller seul suivre des activités extérieures, de participer à des votes de majeurs sur les activités de l'IME[11], mais aussi de devenir tuteur d'un nouvel arrivant dans l'IME, d'être co-responsable d'un atelier coopératif[12], d'encourir des sanctions plus fermes en cas de transgressions[13]. C'est aussi la volonté de donner une responsabilité plus importante dans la réalisation de son avenir : choix du référent, rédaction de son projet interne et externe, confirmation de son souhait de rester à l'IME, signature solennisée du document avec information de la famille des choix effectués. Ce contrat ajoute une cohérence aux débats sur les droits de l'enfant et sur celui de la majorité. Le jeune pris en compte dans sa citoyenneté peut dans ce contexte se préparer plus efficacement à la réalité de sa sortie, l'aborder avec moins d'angoisse, assumer des choix, des désirs, les faire entendre et reconnaître par les adultes, tant

faisant partie d'un vocabulaire commun à tous.

[9] Il ne s'agit par de tout lister mais d'évoquer quelques exemples significatifs de l'esprit dans lequel s'institue la citoyenneté dans cet IME.

[10] Prévu au plus tard pour le 20ème anniversaire du jeune.

[11] Notamment les conditions des transferts (séjours externés).

[12] Atelier vidéo, théâtre ou pétanque par exemple.

[13] A titre d'exemple, pour une même transgression, un jeune de 10 ans pourrait écoper d'un « travail d'intérêt collectif » de 10 mn alors que le majeur y passera 30 mn.

au niveau éducatif, pédagogique que professionnel. Venant s'ajouter tout naturellement au « Projet Pédagogique Individualisé », le contrat jeune majeur est devenu pour l'équipe un autre repère d'action, une autre manière d'aborder et d'aider le jeune dans la difficile, mais nécessaire, acquisition de son autonomie.

A coté de grandes réussites -ne serait-ce que l'élaboration et la mise en place de ce projet-, un certain nombre d'éléments posent quelques problèmes qui, sans forcément interroger la pertinence de l'esprit du dispositif, peuvent le questionner dans certaines applications. Ainsi, le contrat concernant l'ensemble des jeunes, il est particulièrement difficile d'obtenir la même réussite de chacun. Les plus fragiles des jeunes, ne pouvant assumer l'ensemble de leurs devoirs, voient se multiplier les sanctions. De même, le choix des référents, opéré d'abord sur la base des affinités mais aussi ensuite sur celle des disponibilités des adultes, implique des choix par défaut qui faussent voire rendent caduque la démarche : plusieurs jeunes ont pour référent des adultes « dont personne ne veut »[14] et s'en trouvent d'autant plus malheureux que le référent, dans cette configuration, joue un rôle d'accompagnement essentiel. Plus grave, certains jeunes décident de quitter l'établissement alors que le suivi extérieur n'est pas mis en place[15], ce qui amène plusieurs jeunes à errer voire à se dégrader socialement. Enfin, si la cérémonie de remise du « contrat » est extrêmement bien pensée et opère à l'instar d'une cérémonie initiatique, le processus, lui, n'est pas toujours à la hauteur : certains professionnels sachant qu'ils ne seront pas référents se désintéressent du jeune en amont même de l'élaboration de son projet, alors qu'ensuite l'attachement à un référent rend la relation duelle parfois sclérosante.

*L'application de la Loi sociale*

Un second exemple est relatif à l'application de la loi sociale. Suite à passage à l'acte d'un adolescent sur un adulte, est institué un « Conseil », proche des instances tierces préconisées ailleurs par Bernard Defrance (1997 : 3) puis Rémi Casanova (2000, p. 71). Présidé par le Directeur, composé d'adultes et de jeunes élus par leurs pairs, associant les parents à titre consultatif, le conseil se réunit deux fois par semaine pour entendre les jeunes ou les adultes se plaindre ou féliciter d'autres jeunes ou adultes. C'est un lieu de décision collective qui traite les affaires qui n'ont pu être solutionnées dans les autres lieux (groupe classe, groupe d'activités etc.). Là encore la ritualisation donne un caractère solennel à ce qui se joue, dans des procédures complexes mais justes : le plaignant comme l'accusé peuvent être aidés d'un conseiller, sorte d'avocat, et des témoins viennent exposer ce qu'ils savent de l'affaire. Il est impossible d'entrer dans les détails de ce qui se joue là, en termes de réparation, y compris psychique (Vaillant et Charvet 1994), mais signalons simplement que ce conseil fonctionne comme une médiation supplémentaire et rend plus juste les relations au sein de l'IME.

[14] Propos d'un de ces adultes.
[15] Malgré l'obligation légale de suivi pendant trois ans.

Malgré la satisfaction générale, il est à noter au moins deux pratiques qui dévient de l'esprit initial. D'une part, il existe une dérive judiciaire et procédurale[16] avec spécialisation de certains adultes et jeunes qui s'emparent de l'outil pour faire avancer leur propre cause. D'autre part, il apparaît un désinvestissement et une déresponsabilisation des acteurs de l'institution, dans la quotidienneté, au profit de cette instance, devenue idéalisée, mythique et toute puissante[17]. Nous pourrions évoquer la réunion de synthèse hebdomadaire des adultes qui prévoit régulièrement dans son fonctionnement un temps de révision des règles de fonctionnement de l'IME. Si l'idée est appréciée par la part instituante qu'elle propose, on remarque la mainmise d'un groupe activiste transprofessionnel et à constitution variable, capable de coaliser ses forces, ponctuellement, pour faire passer ou pour bloquer certains projets : ainsi, certaines formations individuelles se voient empêchées, certains thèmes collectifs sont imposés, des projets votés deviennent prétextes à modification des emplois du temps dans un sens favorable à certains, etc.

Ceci pose *in fine* le problème des procédures démocratiques en institution. Le « conseil des jeunes » se situe dans la même problématique. Si par ailleurs ce conseil a modifié positivement et à plusieurs reprises le fonctionnement de l'IME, par exemple dans le sens d'un accompagnement plus repéré des adultes, on y voit la création de « véritables lobbies »[18], soit pour des pratiques cultuelles (une salle de prière dans l'IME à certaines périodes de l'année), soit, de façon plus anodine, pour le refus ou l'imposition de certaines règles de vie (sur les horaires d'entrées et de sorties) ou d'activité (la photo et l'équitation pour tous). Nous pourrions ainsi multiplier les exemples de pratiques duplices ou détournées comme cet atelier « d'éveil à l'esprit critique », où un éducateur extrêmement politisé fait étudier systématiquement aux jeunes de son groupe un certain nombre de sujets de société à partir de grilles de lecture et de concepts provenant uniquement de son idéologie.

Enfin citons le cas de la « pétition », émouvant car montrant à la fois la réalité des pratiques citoyennes de l'IME et en même temps leurs limites. A cause d'un ras le bol créé par des vols répétés[19] dans les casiers dans le gymnase, une jeune que l'on dit « débile »[20] circulait dans tous les groupes avec un papier écrit de sa main : *« J'en ai marre des vols ! Si vous êtes d'accord... signez. ».* Cette première pétition signée par les enfants, les jeunes et les adultes montre combien les jeunes peuvent s'autoriser à la prise d'initiatives sachant que celles-ci seront prises au sérieux, soutenues, encouragées. Non seulement la pétition trouvera sa place dans le journal mural, arrivera au « Conseil » et provoquera une décision de meilleure

[16] «Le conseil est super car c'est un vrai tribunal ; j'y fais la loi… Oui, avec un peu de finesse, comme je connais la procédure sur le bout des doigts, c'est moi qui y fais la loi. », rapporte un éducateur spécialisé souvent appelé comme «conseiller» par les jeunes.

[17] «Il y a le conseil, c'est lui qui se chargera de ça [un différend entre deux jeunes], il le fait tellement bien !», dit un enseignant à un jeune qui vient se plaindre d'un de ses camarades.

[18] Propos du directeur.

[19] L'institution dépose une plainte au commissariat, ce qui active une angoisse liée diffuse liée à «la peur du gendarme».

[20] «Et pourtant, celle-là, tout le monde vous dira qu'elle est carrément débile !», dit un jeune élu au Conseil.

sécurisation des casiers, mais elle aura permis de gérer l'angoisse collective en détournant une agressivité naissante dirigée contre quelque bouc émissaire vers une solution positive. Mais, en même temps, on a pu noter d'une part que les vols se sont déplacés du gymnase aux salles d'ateliers, et d'autre part que six mois plus tard, pas moins de vingt cinq pétitions avaient vu le jour, créant un phénomène de rejet d'une partie des adultes[21].

*Le paradigme de l'insertion sociale*

Le second paradigme renvoie au pouvoir socialisant, à la citoyenneté comme constitutive de l'insertion sociale en interne au sein de l'IME et en externe au sein plus large de la société. Elle pense la citoyenneté comme un échange qui reviendrait à faire reconnaître l'utilité individuelle par le groupe d'une part et l'utilité du groupe pour chacun d'autre part.

Dans les pratiques à l'œuvre, le processus par lequel le sujet fait l'apprentissage des normes d'une société ou d'un groupe social, de telle sorte qu'il soit capable d'exercer son activité en lui est essentiel et prend deux directions différentes, parfois antagonistes suivant que les expériences sont plus ou moins imposées. Si la socialisation se définit comme l'intériorisation de la culture et de la formation d'attitudes et de représentations sociales communes au groupe, cette appropriation est pensée de façon plus ou moins active de la part du sujet et la socialisation est le fruit d'interactions plus ou moins réelles ou factices prenant plus ou moins en compte les besoins, les capacités et l'environnement social du jeune. Le cas des stages pré-professionnels est emblématique de cette ambivalence. D'une part, le jeune est invité à explorer plus ou moins par lui-même des champs professionnels les plus larges possibles, et en même temps ses capacités d'autonomie, le réseau de l'IME, les réalités environnementales le limitent à deux ou trois lieux par lesquels tous les jeunes finissent par passer à tour de rôle. De même, l'organisation interne de l'IME[22] n'autorise pas, dans la pratique, l'expérimentation dans un monde plus vaste que l'environnement proche de l'établissement si bien que le jeune, à moins d'être particulièrement autonome et persévérant, est finalement pris dans une injonction paradoxale de devoir faire beaucoup mais de ne pouvoir faire que très peu ! En interne, la citoyenneté sociale se vit notamment par la mise en place de responsabilités utiles à la collectivité. Le système est classique dans l'ensemble des pédagogies coopératives et, ici, la référence à Anton Séménovitch Makarenko, à Célestin Freinet et à Fernand et Jean Oury est fréquente. Ce sont les « métiers »[23], rémunérés par une monnaie intérieure partiellement convertible en euros, qui impliquent le jeune de façon indispensable dans la vie sociale de l'institution tout en le valorisant.

Les vertus de ce type de pratiques sont nombreuses et les dérives également, notamment lorsqu'un éducateur refuse de régler un différend entre deux jeunes au

[21] «Ils commencent à nous faire suer avec leurs pétitions pour un oui ou pour un non. Ils feraient mieux de gérer les problèmes au lieu de les dénoncer dans le vide. Ces pratiques montrent l'incurie de l'équipe de direction ! », dit un psychologue de la section professionnelle.

[22] Un demi poste d'éducateur technique seulement est consacré à la mise en place des stages et du service de suite des jeunes ayant quitté l'IME.

[23] Voir par exemple Laffitte R. (1985) *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros.

motif qu'il y a un « conciliateur » dans le groupe d'activité, ou qu'un jeune jette ostensiblement un papier à terre et dit à un camarade qui le lui fait remarquer : « y'a Sabrina, c'est son métier de ramasser ». A une responsabilisation et une reconnaissance réelle des uns répond une déresponsabilisation et finalement une négation d'autres. On retrouve cette dialectique dans un lieu central de l'IME, la Bibliothèque Centre Documentaire. On sait qu'un des instruments de la socialisation est le langage et que l'apprentissage du langage avec toutes les variations qu'il autorise selon son interlocuteur, manifeste l'établissement de relations sociales de plus en plus différenciées, où le rôle et la place de chacun sont définis. Des activités sont développées dans ce sens, notamment dans des forums, au cours de « dilemmes moraux »[24], avec des revues de presse et des exposés. Le travail est fructueux et enrichissant dans la plupart des cas et pour la plupart des jeunes sauf lorsque l'aide à la prise de parole n'est pas équitable ou lorsque les conditions de l'acquisition des règles de l'oralité sont insuffisamment facilitées. C'est ainsi qu'un jeune prépare un exposé avec un « tuteur » aussi démuni que lui en dehors de tout adulte[25], et présente son travail devant une salle qui finit par éclater de rire et se moquer. C'est ainsi qu'un jeune bègue ne peut jamais s'exprimer totalement lors des forums car le règlement impose une prise de parole d'une minute maximum ; c'est ainsi que ces temps ne sont finalement utilisés que par les mieux doués de l'institution, soit un tiers des jeunes, toujours les mêmes.

*Le paradigme humaniste*

Le troisième paradigme est celui qui considère la citoyenneté comme un humanisme. Dans cet IME, la citoyenneté consiste certes à posséder des droits et remplir des devoirs, à faire partie d'une communauté sociale et culturelle mais revient aussi à développer une conscience plus large, inscrite dans l'universalité. Quel meilleur exemple de ce souci de l'autre que l'atelier couture qui, à l'initiative d'un jeune (qui s'inscrit avec trois autres garçons à cet atelier pour le temps du projet !), confectionne des habits pour venir en aide à des victimes d'un séisme provoqué à l'autre bout de la Terre. L'exercice quotidien de la citoyenneté, qui passe par la capacité à voir dans l'Autre une valeur de base complémentaire de ce que je représente ou de qui je suis, s'incarne par exemple dans la pratique du sport et plus particulièrement celle du rugby. Quand on déséquilibre les équipes, quand on fait comprendre l'importance des costauds mais aussi des rapides, des grands mais aussi des petits qui se faufilent, on travaille sur la nécessité de la différence et de la complémentarité dans une optique de participation à un projet d'équipe. Les différences sont alors d'autant plus acceptées et valorisées qu'elles concourent à une meilleure réalisation du projet commun. Ce qui est vrai dans la réussite doit l'être également face à l'adversité : un camarade qui faiblit dans son domaine distinct, il faut le soutenir voire le suppléer, sous peine de compromettre l'ensemble de l'équipe. Il s'agit

[24] A partir de situations concrètes exposées, plusieurs fins possibles sont envisagées ; les participants (jeunes et adultes, y compris parents) discutent de ce qu'ils feraient dans ces situations.

[25] Son référent dit : « c'est un truc à eux, je ne m'en mêle pas ; ça, c'est un domaine qui ne me concerne pas ».

d'objectiver cet état de fait, que chacun soit ensuite capable de le transférer aux autres situations de la vie scolaire et même plus largement de l'intégrer comme une philosophie de vie. Hélas cette perspective change radicalement lorsque le sport n'est plus éducatif mais devient farouche compétition et qu'un éducateur chargé du sport peut dire : « ce qui compte c'est que chacun soit au top à sa place, et tant pis pour ceux qui ne suivent pas ».

Au sein de l'équipe des professionnels, on retrouve cette ambivalence. Le directeur tente d'impulser une solidarité fondée sur la complémentarité par la mise en place d'un dispositif en trois volets visant une cohérence générale et représentant autant d'occasions de vivre pleinement et sereinement l'équipe et la relation adulte, en touchant au domaine pédagogique, à celui de la convivialité et au vécu professionnel. : un lundi par mois, après le départ des jeunes, les adultes qui le désirent se réunissent dans un « groupe de parole » où chacun parle librement, totalement librement, en dehors du regard institutionnel. Le groupe est encadré par deux psychothérapeutes extérieurs qui interviennent plus ou moins. La force du groupe réside dans cette capacité à tout dire mais aussi éventuellement à analyser voire à remédier. Ensuite, une fois par semaine un « atelier sportif » a été instauré. Il s'agit autant de se voir sous un autre jour que de se défouler autour d'une activité physique, volley, hockey ou badminton. Les relations se transforment en changeant de cadre et de tenue. Certaines barrières s'effacent. La solidarité sportive crée la confiance et incite à aller plus loin dans la collaboration professionnelle. Enfin, un « atelier professionnel » se réunit une fois par semaine, pendant une heure. Les expériences tentées, leur succès comme leur échec sont abordés, les complémentarités professionnelles sont explicitées. La participation de nombreux adultes à ces groupes montre leur validité et leur efficacité même si parallèlement, un groupe « dissident » dénigre la « réunionite »[26] et contre institue des pratiques en formant « l'équipe des joyeux fêtards » par opposition à ceux qu'ils appellent « les tristes professionnels ».

Ces deux groupes, qui ne clivent pas systématiquement l'institution dans ses autres dimensions (par exemple les projets ou la participation aux différentes instances de citoyenneté) envisagent différemment la place de l'Autre dans leur propre environnement, les premiers étant un groupe institué, le second utilisant à plein le pouvoir instituant pour déstabiliser l'existant. Cette dernière remarque permet d'envisager le rapport à la loi ramenée aux concepts de base de l'analyse institutionnelle que sont l'institué et l'instituant. Cornelius Castoriadis (1975) avait introduit ces concepts, ce qui a offert la possibilité de penser l'institution en tension, dans des processus dynamiques articulant l'existant au nouveau, à la fois dans des mouvements naturels et conflictuels. René Lourau (1978), dans une approche singulière des phénomènes institutionnels avait quant à lui travaillé essentiellement la question de l'institutionnalisation sociale, et avait montré qu'elle pouvait apparaître comme un « principe d'équivalence élargi ». Dans la foulée, Michel Authier et Rémi Hess (1981) ont mis au jour le fait que l'institution, dans une tentative systématique et réitérée, se veut mouvement social initial. Dans l'IME, ces tensions

[26] Propos d'une infirmière repris par un enseignant.

peuvent se traduire par deux optiques qui seraient « l'éducation à la citoyenneté » d'une part, « l'apprentissage de la citoyenneté » d'autre part. « L'éducation à la citoyenneté » revient à développer les potentialités des jeunes qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe. On retrouve dans l'IME une conception ancienne de l'éducation envisagée comme un art de conduire les jeunes à l'intériorisation des normes de leur classe sociale, dans un souci de reproduction du système socioculturel. Mais on retrouve également une conception moderne de l'éducation, qui tiendrait compte des acquis de la psychologie de l'enfant et viserait l'épanouissement de toutes les qualités en germe chez les jeunes. En fait, si le discours dominant sur l'éducation exprime la conception moderne, les pratiques éducatives ne peuvent pas ne pas tenir compte de la conception ancienne.

Et la dérive éventuelle d'une éducation à la citoyenneté serait une surreprésentation dans les faits de la part instituée, voire du développement d'une soumission à l'institué. Lorsqu'un éducateur spécialisé dit « ils doivent savoir que ça [une activité de jeu de stratégie] c'est obligatoire pour tous parce que ça forme l'esprit », on n'est pas loin de cette dérive. « L'apprentissage à la citoyenneté » implique que le jeune prenne, apprenne et comprenne, et que cet apprentissage laisse une part importante, tant dans l'acceptation que dans la démarche elle-même à celui qui le mène. Cet apprentissage ne peut se subir, il fait obligatoirement appel à une implication personnelle. Il oblige à une interaction entre l'environnement, celui qui apprend et celui qui pose les conditions d'un apprentissage réussi, ne se comporte pas en système figé et n'exclut pas l'évolution éventuelle de l'environnement mais aussi des partenaires. Dans cette optique, il convient de faire des jeunes des « apprentissages », dans un jeu de mots déjà formulé (Develay 1996 : 68). L'apprentissage de la citoyenneté possède également sa dérive éventuelle, qui consisterait à faire l'apologie de l'instituant au détriment de la part nécessaire de l'institué. La négation de l'existant reviendrait à considérer que le jeune recrée le monde *ex nihilo* et les exemples donnés plus haut indiquent que l'institué est non seulement résistant mais qu'il est nécessaire. Lorsqu'un enseignant dit à propos d'une transgression et de la sanction qui la suit : « ce qu'il y a d'indispensable avec ces jeunes, c'est de leur montrer dans les faits que tout ici est possible s'ils le veulent vraiment », l'instituant de la réponse peut être disparition de l'institué, notamment dans la prise en compte des interdits fondateurs.

## UN IME EN MARCHE DANS LA COMPLEXITE

Ainsi, le fonctionnement quotidien de l'IME, pour celui qui veut « écouter » au-delà des mots ou des actes, semble pouvoir être un cadre idéal pour permettre la naissance d'une parole citoyenne. On y retrouve les 4R, ceux qui sont constitutifs d'un apprentissage de la citoyenneté (Casanova 2004) : les Repères, la Responsabilisation et la Reconnaissance qui débouchent sur la notion centrale de toute relation humaine viable : le Respect. Les Repères renvoient à l'organisation éducative et aux activités médiatisées. Ils instaurent la distance nécessaire au guidage indispensable en vue d'un bon déroulement de la relation adulte/jeune et des apprentissages

réussis. La Responsabilisation fait comprendre à chacun qu'il est maître de son destin. En rendant chaque jeune détenteur d'une parcelle de pouvoir dans l'institution, elle le rend indispensable, lui donnant ainsi une place, une identité propre. Dans ce contexte, chaque acte engage l'individu qui le commet et peut être discuté, analysé, éventuellement évalué et régulé. La Responsabilisation pousse à la prise d'initiative, de risque, et incite à l'investissement personnel pour la collectivité. Naturellement, elle introduit la Reconnaissance. En existant, le jeune est reconnu, pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il fait. Ainsi, il est respecté en tant qu'individu, y compris dans sa différence, en même tant que le groupe lui est reconnaissant pour ce qu'il lui apporte. Lui-même reconnaît l'Autre au moins dans la place qu'il occupe dans la classe. Plus tard, le jeune devient lui-même reconnaissant au groupe, à la structure pour ce qu'elle lui a apporté dans la construction de sa personnalité. La Reconnaissance ne peut se comprendre que dans une dynamique d'interactivité profonde. Repères, Responsabilisation et Reconnaissance débouchent sur le Respect : pas un respect synonyme de crainte parce que, même fort, il s'appuie sur la justice ; non, un respect des choses et des êtres dans une considération commune et partagée, un respect de soi, par la prise de conscience sinon la restauration de ses capacités, de son utilité et de la signifiance de ses actes.

On voit quels mécanismes jouent pour faire émerger et agir, dans ce lieu éducatif, les lois dans leur articulation à la Loi, régulant les rapports des uns et des autres, les aidant à s'assumer comme Sujet. Mais on voit également comment de bonnes intentions peuvent engendrer de mauvais effets et comment le même cadre peut devenir sclérosant alors qu'il n'était conçu que pour être sécurisant.

Pour être singulière, la situation de cet IME n'en est pas moins significative de l'ensemble des institutions médico-éducatives. En effet, et tous ceux qui ont exercé dans ces structures le savent, l'IME est un lieu où l'on ne triche pas longtemps, où les véritables motivations se dévoilent rapidement, où l'authenticité, dans toute sa crudité, dans toute sa fragilité, dans toute son ambiguïté aussi parfois devient réalité. Pour ces institutions qui cherchent à structurer tout en émancipant par la citoyenneté, l'authenticité devient principe d'action.

**Rémi CASANOVA**
**Pierre ROSSET**
**EA PROFEOR**
**Université Charles de Gaulle — Lille 3**

***Abstract :*** Based on a training-action research conducted in a Medical and educational institution and according to the institutional accompaniment methodology, this article provides a critical approach to the practices regarding citizenship considering the institutional speech and set-ups on one hand and the analysis of the youth's and the adults'involvement on the other. Three grids — political, social and humanist — allow us to underscore the tensions between the representations and the actual practices in the IME. Although the word « citizenship » conveys many meanings, the practices it gives birth to, become at times, under the

pretext of diversity, opposed in their own goals. Through the constitution of the social bond and the relationship to the law, it is, *in fine*, the institution's and the professionals'values that are questioned.

***Key words :*** Specialised education ; IME ; citizenship ; institutional analysis ; institutional accompaniment established ; establishing

## Bibliographie

Authier M. & Hess R. (1981) *L'analyse institutionnelle*. Paris : PUF.

Casanova R. (2000) *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Paris : Hatier.

Casanova R. (2004) *Face à la violence dans la classe, ces enseignants qui réussissent !* Vigneux : Matrice-IRRAV.

Castoriadis C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.

Defrance B. (1997) « Texte annexe » — in : *EMPAN* Violences dans les établissements scolaires, partenariats et complémentarités, journées d'études régionales des 19 et 20 janvier 1996, numéro spécial.

Develay M. (1996) *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Guattari F. (1972) *Psychanalyse et transversalité.* Paris : Maspéro.

Hess R. (1981) *La Sociologie d'intervention.* Paris : Maspéro.

Laffitte R. (1985) *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros.

Lapassade G. (1967) *Groupes, organisations et institutions*. Paris : Gauthier-Villars.

Lapassade G. (1971) *L'autogestion pédagogique*. Paris : Gauthier Villars.

Lobrot M. (1966) *La pédagogie institutionnelle*. Paris : Gauthier-Villars.

Lourau R. (1970) *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : Epi.

Lourau R. (1970) *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.

Lourau R. (1978) *L'Etat inconscient*. Paris : Epi

Oury F. & Vasquez A. (1967, 1991 rééd.), *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Oury J., Guattari F. & Tosquelles F. (1985) *Pratique de l'institutionnel et politique*. Vigneux : Matrice.

Oury J.,(1976) *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Pain J. (1993) *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux : Matrice.

Vaillant M. & Charvet D. (1994) *De la dette au don. La réparation pénale à l'égard des mineurs.* Paris : ESF.