



**Concept
du Centre Médico-
pédagogique (CMP)**

Mars 2022

Mise à jour le 04.03.2022

CMP

Table des matières

I Introduction

1. Historique	p.1
2. Adaptation au contexte socio-économique	p.2
3. Adaptations récentes	p.3
3.1 Redéfinition de l'accompagnement au CMP	p.3
3.2 Développements structurels.....	p.4
3.3 Moyens d'échange et de communication	p.4

II La charte

1. Population accueillie	p.1
2. Mission	p.2
3. Moyens	p.3
3.1 Les moyens internes	p.3
3.2 La collaboration avec les familles	p.4
3.3 La collaboration avec les services placeurs	p.4
4. Structure fonctionnelle	p.4
4.1 L'habitat	p.4
4.2 Le personnel	p.4
4.3 Le cadre managérial.....	p.4
5. Fil rouge de l'accompagnement	p.5
5.1 L'admission	p.5
5.2 La prise en charge	p.5
5.3 Les loisirs	p.6
5.4 Le suivi des dossiers	p.6
5.5 Le référent	p.6
5.6 Procédure de sortie.....	p.6
6. Principes de base	p.7
6.1 Tenir compte des besoins de tous	p.7
6.2 Tenir compte de la complexité	p.8
6.3 De la différenciation à l'autonomie	p.8
6.4 La collaboration et la complémentarité	p.9
6.5 Aborder une situation, c'est la situer dans un contexte.....	p.9
6.6 Le changement.....	p.10
6.7 L'approche systémique.....	p.10
6.8 Les devoirs de l'institution	p.10
6.9 Les devoirs de l'intervenant	p.11
6.10 Perspectives	p.11

III Le personnel

1. Organigramme	p.1
2. Liste des collaborateurs	p.1
3. Dotations par secteur.....	p.4
3.1 Secteur éducatif	p.4
3.2 Secteur scolaire	p.4
3.3 Secteur thérapeutique.....	p.5
4. Formation du personnel	p.6
4.1 Formation de base.....	p.6
4.2 Formation permanente extérieure	p.6
4.3 Formation continue interne.....	p.6
4.4 Accompagnement des personnes en formation.....	p.7
5. Espace de communication.....	p.7
5.1 Colloque du lundi matin.....	p.8
5.1.1 Finalité, rôle et attentes	p.8
5.1.2 Contenu, ordre du jour.....	p.8
5.1.3 Processus.....	p.8
5.1.4 Composition du groupe	p.8
5.2 Colloque de secteur	p.9
5.2.1 Finalité, rôle et attentes	p.9
5.2.2 Contenu, ordre du jour.....	p.9
5.2.3 Processus.....	p.9
5.2.4 Composition du groupe	p.9
5.3 Colloque de groupe.....	p.9
5.3.1 Finalité, rôle et attentes	p.9
5.3.2 Contenu, ordre du jour.....	p.10
5.3.3 Processus.....	p.10
5.3.4 Composition du groupe	p.10
5.4 Réunions de synthèses.....	p.10
5.4.1 Finalité, rôle et attentes	p.10
5.4.2 Contenu, ordre du jour.....	p.10
5.4.3 Processus.....	p.11
5.4.4 Composition du groupe	p.11
5.5 Atelier de réflexion.....	p.11
5.5.1 Finalité, rôle et attentes	p.11
5.5.2 Contenu, ordre du jour.....	p.11
5.5.3 Processus.....	p.12
5.5.4 Composition du groupe	p.12
5.6 Journées d'études : 16-20	p.12
5.6.1 Finalité, rôle et attentes	p.12
5.6.2 Contenu, ordre du jour.....	p.12
5.6.3 Processus.....	p.12
5.6.4 Composition du groupe	p.13
5.7 Autres colloques et moyens de communication.....	p.13
5.7.1 Les colloques inter-secteurs.....	p.13
5.7.2 Colloques du secteur administratif et intendance	p.13
5.7.3 Journal de bord	p.13
5.7.4 Infos Châtelard.....	p.13

IV L'organisation annuelle

1. Ouverture annuelle	p.1
1.1 L'ouverture hebdomadaire	p.1
1.2 L'ouverture des week-ends	p.1
1.3 Présence éducative pendant les camps et les week-ends.....	p.2
1.4 Organisation pratique des nuits des week-ends	p.2
2. Particularités d'horaire	p.2
2.1 Gestion de crise.....	p.3
2.2 Piquets	p.3
3. Horaire annualisé des éducateurs	p.3
3.1 Organisation de l'année.....	p.4
3.2 Horaire hebdomadaire par groupe de vie	p.5
3.3 Agenda des week-ends	p.6

V L'accueil des mineurs

1. Admission	p.1
1.1 La commission d'admission.....	p.2
1.1.1 Mission et organisation de la commission d'admission	p.2
1.1.2 Procédure	
1.2 Les conditions d'admission.....	p.2
1.2.1 Les critères d'admission	p.2
1.2.2 Conditions restrictives à l'admission.....	p.3
1.3 Le processus d'admission	p.3
1.3.1 La demande	p.3
1.3.2 La récolte d'information.....	p.3
1.3.3 Evaluation de la demande par la commission	p.4
1.3.4 La visite	p.4
1.3.5 Le stage.....	p.4
1.3.6 Evaluation et décision par la commission	p.5
1.4 L'entretien d'admission.....	p.5
1.5 Plan synthétique du processus d'admission	p.6
2. Placement	p.7
2.1 La signification du placement.....	p.7
2.2 L'intervention éducative	p.10
2.2.1 Le travail avec les mineurs	p.11
2.2.2 Une journée type.....	p.13
2.2.3 La semaine dans les groupes éducatifs	p.15
2.2.4 L'année scolaire.....	p.17
2.2.5 La permanence.....	p.18
2.2.6 Les camps et les week-ends	p.18
2.3 Intervention scolaire	p.20
2.3.1 Organisation de la scolarité	p.20
2.3.2 Les objectifs des classes du CMP.....	p.22
2.3.3 Les moyens mis en place.....	p.23
2.3.4 Description des classes	p.25
2.4 L'intervention thérapeutique	p.32
2.4.1 Objectifs globaux.....	p.32
2.4.2 Le processus de mise en place d'une thérapie	p.33
2.4.3 Les 5 approches offertes au CMP	p.36

3. Travail avec la famille	p.41
3.1 Historique et référence.....	p.41
3.1.1 Historique	p.41
3.1.2 Référence de base	p.42
3.1.3 Références bibliographiques	p.42
3.2 Des enfants en difficultés dans un contexte en difficultés	p.42
3.3 Le processus d'accompagnement	p.45
3.4 La rencontre famille-institution pendant le séjour de l'enfant	p.46
3.5 Collaboration avec les organes partenaires.....	p.48
3.6 Méthodologie	p.48
3.7 Références bibliographiques	p.49
4. Prévention et gestion des crises	p.49
4.1 Gestion institutionnelle	p.49
4.1.1 Une réflexion sur la problématique de la violence	p.49
4.1.2 Un dispositif de prévention et de gestion	p.52
4.2 L'éducateur de soutien	p.53
4.2.1 Horaire	p.53
4.2.2 Missions.....	p.53
4.3 L'horaire orange	p.53
4.3.1 Rappel contextuel.....	p.53
4.3.2 Objectifs de l'horaire orange	p.54
4.3.3 Organisation de l'horaire orange	p.55
4.3.4 Procédure d'utilisation de l'horaire orange.....	p.55
4.3.5 Sollicitation d'un groupe éducatif.....	p.56
4.3.6 Evaluation.....	p.56
4.4 Le système de sanction	p.57
4.4.1 Le processus de sanction.....	p.57
4.4.2 Les phases de la sanction.....	p.57
4.4.3 Sanctions suite à un acte grave.....	p.58
4.5 La cellule de crise	p.61
4.5.1 Définition de l'incident critique	p.61
4.5.2 Le dispositif cellule de crise	p.61
4.5.3 L'application d'une procédure	p.61
4.5.4 La formation	p.61
5. Suite du placement	p.62
5.1 La sortie	p.62
5.2 La prise en charge extérieure (PCE)	p.62
5.2.1 La définition	p.62
5.2.2 Situation bénéficiant de la PCE.....	p.63
5.2.3 Organisation de la PCE.....	p.63
5.2.4 Le financement.....	p.63
5.3 L'interruption de séjour	p.63
5.4 La sortie progressive	p.64

6. Groupe Ado'suite.....	p.64
6.1 Définition	p.64
6.2 Admission	p.64
6.2.1 L'origine de l'admission	p.65
6.2.2 Les conditions d'admission pour Ado'suite.....	p.65
6.3 Le projet éducatif	p.66
6.4 La structure de jour	p.66
6.4.1 Préambule.....	p.67
6.4.2 Finalité / Mission de la structure de jour	p.68
6.4.3 Composition de l'équipe	p.68
6.5 Projet thérapeutique	p.70
6.6 Encadrement.....	p.70
6.7 Bibliographie	p.70

VI Procédures, règlements et directives

1. Maltraitance, abus sexuels, violence	p.1
1.1 Définitions et obligations	p.1
1.1.1 Élément déclencheur de la réflexion	p.1
1.1.2 Mineurs en danger dans leur développement	p.1
1.1.3 Signaler un mineur en danger dans son développement....	p.2
1.1.4 Les phases d'action.....	p.3
1.2 Procédure interne de signalement et d'action	p.4
1.3 Démarches et attitudes	p.6
1.3.1 Information aux mineurs	p.6
1.3.2 Information et formation du personnel	p.6
1.4 Sources d'informations, références	p.6
1.4.1 Organismes de référence.....	p.6
1.4.2 Bibliographie et texte de référence.....	p.9
1.4.3 Diffusion	p.10
2. Fugues.....	p.1
2.1 Enfants fugueurs	p.1
2.2 Procédure	p.1
2.2.4 Compléter le signalement.....	p.2

3. Protection de la sphère privée.....	p.1
3.1 Les dossiers des mineurs.....	p.1
3.1.1 Le dossier de l'enfant.....	p.1
3.1.2 Le dossier blanc.....	p.2
3.1.3 Les notes personnelles.....	p.3
3.1.4 Le journal de bord.....	p.3
3.2 Règles pour la publication d'articles, photos.....	p.5
3.2.1 Information générale.....	p.5
3.2.2 But du site internet.....	p.5
3.2.3 Moyens.....	p.5
3.2.4 Proposer un article, un document, un lien.....	p.5
3.2.5 Contenu des articles.....	p.6
3.2.6 Connexion à la partie « personne autorisée ».....	p.6
3.2.7 Autorisation des parents.....	p.6
4. Colloques.....	p.1
4.1 Atelier de réflexion.....	p.1
4.2 Réunions de synthèses.....	p.2
4.2.1 Définition.....	p.2
4.2.2 Organisation.....	p.2
4.2.3 Canevas.....	p.2
4.3 Le 16-20.....	p.3
4.3.1 Objectifs.....	p.3
4.3.2 Organisation.....	p.3
5. Changement sur le plan scolaire.....	p.1
5.1 Intégration dans une école régulière.....	p.1
5.1.1 Décision.....	p.1
5.1.2 Procédure.....	p.1
5.2 Admission dans une structure SESAF.....	p.2
5.2.1 Décision.....	p.2
5.2.2 Procédure.....	p.2
5.3 Admission dans un internat scolaire.....	p.2
5.3.1 Décision.....	p.2
5.3.2 Procédure.....	p.3
5.4 Prévision d'une formation AI.....	p.3
6. Les ateliers du Châtelard.....	p.1
6.1 Utilisation régulière de l'atelier.....	p.1
6.2 Utilisation ponctuelle de l'atelier.....	p.1
6.3 Règles d'utilisation.....	p.1
7. Le parrainage des éducateurs.....	p.1
7.1 But du parrainage.....	p.1
7.2 Rôle et définition du parrain / marraine.....	p.1
7.3 Choix du parrain / de la marraine.....	p.1
7.4 Documents à dispositions et facilement accessibles.....	p.1



INTRODUCTION

C M P

I. INTRODUCTION

1. HISTORIQUE

Le Châtelard a été fondé en 1884 pour accueillir, en internat, des filles de 12 à 18 ans qui ne recevaient pas, dans leur famille, "une éducation morale et religieuse suffisante".

Durant la première moitié de ce siècle, l'institution (alors au Châtelard-sur-Lutry) se nommait "Asile pour jeunes filles"; l'un de ses buts était de faire de ses protégées "de bonnes servantes fidèles à leurs maîtres". Elles étaient formées aux tâches ménagères et on leur enseignait la modestie et la reconnaissance envers les personnes charitables qui donnaient les habits usagés de leurs enfants pour les habiller.

Jusque dans les années `40, la situation semble claire: les filles placées au Châtelard proviennent de "milieux déplorables" dont il convient de les "isoler et protéger". Dans les rapports annuels de l'époque, on parle de "mauvaises habitudes" qu'il faut déraciner : travail rendu difficile par de "véritables luttes entre nos directrices et de mauvaises mères qui voulaient à tout prix reprendre leurs filles".

Les visites aux pensionnaires sont clairement réglementées ("une fois par mois, un après-midi de la semaine, entre 14 et 18 heures, sur rendez-vous exclusivement pris à l'avance et par écrit avec la Directrice de la maison"), parce qu'on estime que ces visites n'ont d'autres résultats que de "détraquer les fillettes".

Plus tard, au début des années 50, le modèle de référence prend appui sur des théories relevant de la psychologie. Une place importante est faite à l'anamnèse de l'enfant placé. On établit une relation évidente entre une carence familiale et l'apparition de troubles affectifs.

On analyse, on cherche le pourquoi, on remonte aux causes. On identifie un certain nombre de dysfonctionnements familiaux semblant directement impliqués dans l'étiologie des troubles comportementaux. Au Châtelard, on cherche à proposer un modèle de famille, ou une "famille-modèle" aux relations claires, sous la conduite ferme et chaleureuse d'un éducateur disposant maintenant d'une solide formation.

Entre-temps, la clientèle du Châtelard est devenue mixte; un couple (parrain et marraine) est à la direction. Cette "famille modèle" a pour but de stabiliser les comportements désorganisés de l'enfant et de permettre un développement de ses potentialités scolaires, affectives, sociales.

Toutefois, une inquiétude demeure, sous-jacente, au sujet du retour de l'enfant dans son milieu d'origine. Une crainte persiste, que "les mêmes causes ne produisent les mêmes effets".

Un assistant social est engagé pour rendre visite aux parents et tenter de leur faire comprendre et si possible partager l'action du Châtelard.

Des traitements thérapeutiques (logopédie, psychomotricité) sont préconisés pour pallier à des carences spécifiques; dans certains cas, une psychothérapie est prévue "pour aider l'enfant à voir plus clair en lui". A partir de cette période, le travail avec les familles va aller en s'intensifiant. Il emprunte parfois des itinéraires inattendus et pour le moins équivoques.

Une évolution se dessine vers une nouvelle perception du milieu d'origine des enfants placés au Châtelard. L'ancien modèle d'analyse ne suffit plus à expliquer certains mécanismes d'échecs à répétition, ni à donner les moyens de les débloquent.

La distinction entre causes et effets devient moins évidente. On s'intéresse moins au pourquoi des symptômes qu'au "comment est-ce que les choses se passent dans une situation donnée".

On parle moins de faiblesses ou de carences d'un système que de forces de cohésion ou de non-changement. Il est bon de considérer la famille comme un tout, à plus forte raison si l'un de ses membres en est momentanément écarté.

Une institution comme le Châtelard a donc subi et mis en place d'importantes modifications visant une adaptation constante aux nouveaux besoins, aux nouvelles demandes exprimées par les usagers et par la société.

Aujourd'hui, nous avons donc en héritage une structure qui, soumise à l'épreuve du temps et à travers les expériences, les recherches, les erreurs et les réussites, s'est peu à peu façonnée et transformée et qui, vraisemblablement, va continuer à le faire.

Le Centre Médico-Pédagogique du Châtelard est devenu une maison qui accueille 24 enfants, garçons et filles, d'âge scolaire (6-14 ans), en internat. Puis dès 2012 l'augmentation de l'âge d'accueil est devenue une réalité, ce qui a engendré la réflexion sur la création d'un groupe d'adolescents appelé « Ado'suite » qui s'est ouvert en 2017. L'effectif a alors passé à 35 mineurs âgés de 6 à 18 ans.

2. ADAPTATION AU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE

Parallèlement à cela, le paysage de l'action sociale se modifie, obligeant les différents acteurs concernés à un effort d'adaptation et de clarification de leur mission.

En effet, les années 80 et 90 ont été une relativement longue période de « stabilité » (le fonctionnement du CMP n'était pas, dans ses lignes générales, remis en question par le contexte de l'action sociale). Par contre, par la suite les changements et la nécessité de se réadapter en continu se sont succédés de façon impérieuse.

Cela n'a pas toujours laissé la possibilité de « prendre le temps » et d'évoluer en congruence avec l'évolution sociale.

Le CMP du Châtelard n'a pas échappé à cette réalité et a vécu ces dernières décennies bon nombre d'évènements engendrant des changements avec des répercussions sur le travail, sur le personnel et sur la clientèle. Parmi ces différents évènements ayant quelque peu chamboulé le fonctionnement et l'organisation du CMP, on peut mettre en évidence :

- Fin des années 90 : mesures d'économies cantonales appelées « orchidée ».
- Changement de directeur en 1999 et en 2013.
- Départ de plusieurs membres du personnel ayant assuré jusque-là la retransmission des valeurs du CMP.
- Changement dans l'organisation de la prise en charge (adaptation aux normes OFJ et donc ouverture du CMP 24h/24h et 365j/365j).
- Changements importants dans l'organisation de l'aide sociale dans le Canton (crise économique, priorité mise sur le maintien des enfants dans le circuit ordinaire, PSE (Politique socio-éducative) depuis 2004).
- Changement au niveau des problématiques des enfants...

Au sein du CMP, cela se traduit par l'émergence d'un certain nombre d'éléments qui demandent une attention particulière pour que notre action soit en adéquation avec les besoins des enfants et de leurs familles sans mettre le personnel d'accompagnement dans des situations professionnelles ingérables provoquant insatisfaction, sentiment d'impuissance et d'insécurité, épuisement, etc.

Pour trouver une nouvelle cohérence et élaborer un dispositif de prise en charge globale de base, nous ne pouvons pas nous borner à introduire des changements ponctuels qui répondent à des besoins immédiats. Nous devons faire l'effort de redéfinir et clarifier la totalité de notre action.

Cela nous conduit à revisiter régulièrement les règles de fonctionnement dans les secteurs, entre les secteurs et entre le CMP et l'extérieur. Nous devons sans cesse réévaluer l'adéquation des temps d'accompagnement pour élaborer des scénarios réalisables, répondant aux différentes conditions cadre du CMP, aux besoins des enfants et des familles et aux besoins du personnel exprimés lors des divers moments d'échange institutionnel.

Cette démarche est essentielle. Elle demande de l'énergie, une implication et un effort permanents de la part de tout le personnel du CMP.

3. ADAPTATIONS RECENTES

Notons ici quelques modifications issues de ce besoin d'adaptation de ces dernières années.

3.1 Redéfinition (adaptation et ajustement aux nouveaux besoins de prestations) de l'accompagnement au CMP.

Pour ce qui concerne l'individu et les groupes d'individus, on s'accorde actuellement à définir deux grandes tendances de besoins (besoins de sécurité et besoins de développement) à prendre en compte pour assurer un fonctionnement harmonieux et cohérent d'une organisation. Le travail de redéfinition de l'accompagnement au CMP a été fait en s'inspirant de ces deux tendances afin d'élaborer un dispositif cohérent et fonctionnel pour les enfants et pour les adultes. Pour répondre aux besoins constatés dans ces deux axes, nous avons menés nos réflexions sur les axes suivants :

- Réorganisation globale du processus d'admission avec désignation d'un responsable des admissions entouré d'une commission (septembre 2008).
- Réorganisation des Horaires du secteur éducatif (03.2009, 08.2011, 01.2014).
- Création du poste « Educateur de soutien » (prévention et gestion crise – avril 2009).
- Création de l'«Horaire Orange » (gestion de crise – mai 2009).
- Redéfinition des Procédures disciplinaires scolaires (articulation avec l'école publique – octobre 2009).
- Redéfinition du Processus de sanction.
- Redéfinition de l'accompagnement des familles (2009-2012)
- Introduction d'un poste partiel de responsable d'unité du secteur éducatif (2018)

3.2 Développements structurels

Trois dossiers importants ont vu le jour depuis 2010.

- **L'ouverture d'une Classe DGEO (2010):**

Il s'agissait d'offrir aux enfants accueillis dans l'institution et qui en avaient les moyens, une scolarité la plus proche possible de l'école régulière tout en tenant compte de leur besoin d'attention particulière. Après une réflexion commune avec les autres internats scolaires, le DGEJ et la DGEO, nous avons opté pour l'ouverture d'une classe DGEO selon les normes définies pour les classes à effectif réduit (cl.ER) dans le cadre de la pédagogie compensatoire, en collaboration avec le chef de service de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire. A la volonté de la DGEO, ce projet pilote s'est arrêté en juin 2016.

- **Ouverture d'une structure d'accueil socio-éducatif de jour (ASEJ).**

La réflexion autour de la place des externes dans un internat scolaire tel que le CMP a débouché sur la nécessité d'ouvrir une structure adaptée aux enfants qui ont besoin d'un encadrement éducatif hors du temps scolaire et qui peuvent retourner en famille à la fin de la journée. Un important soutien à la fonction parentale est assuré par les éducateurs. Ouverture en 2014.

- **Elargissement de l'âge d'accueil**

La nécessité de poursuivre l'accompagnement de jeunes qui ne pouvaient réintégrer leur milieu familial à l'âge de 14 ans a abouti à la création d'un groupe d'adolescents appelé « Ado'suite » et mis en exploitation en été 2017.

3.3 Moyens d'échange et de communication

Pour assurer un équilibre et une cohérence (régulation) entre ces deux tendances et les différentes démarches qui en découlent (cohérence et qualité des procédures), plusieurs outils et moyens sont déjà en place. Il s'agit de différents moyens d'échange et de communication entre professionnels pour permettre l'émergence d'une direction commune dans notre action pluridisciplinaire. Certains ont dû être réajustés voire même créés :

- Les réunions du 16-20
- Les colloques inter-secteurs
- Les ateliers de réflexion
- Les colloques de secteurs
- Les supervisions
- Les commissions internes de travail et/ou de réflexion.

Ces différentes adaptations sont décrites dans ce concept ainsi que la philosophie qui les sous-tend. Le concept du CMP a comme références la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant et la loi sur la protection des mineurs du canton de Vaud (LProMin) du 4 mai 2004 et son règlement remis à jour en 2017.



II

LA CHARTE

C M P

Présentation du Centre médico-pédagogique Le Châtelard

II. LA CHARTE

L'accompagnement d'un enfant implique une intervention sur la globalité de la personne, à savoir son niveau physique ou physiologique, son niveau psychologique ou affectif, son niveau mental ou intellectuel, son niveau spirituel ou culturel et enfin symbolique. L'objectif de l'accompagnement est la croissance et le développement de l'enfant.

Accompagner des mineurs ne signifie pas seulement être avec eux, poser des actes pour eux. Il s'agit également de les emmener vers un développement de leurs capacités, un épanouissement. Encadrer un mineur signifie poser un cadre, c'est-à-dire lui donner des points de repère lui permettant de trouver ses marques dans la vie. Il est important d'écouter et de tenir compte de ses besoins tout en veillant à ne pas trop attendre de lui.

Les moyens de l'accompagnement passent par la reconnaissance des besoins de l'enfant ou de l'adolescent et de son entourage ainsi que par des phénomènes de complexité, de différenciation, d'autonomie et de complémentarité. Finalement, cela engendre la nécessité d'un échange continu d'informations. ¹⁾

Cette Charte donne quelques repères conceptuels et restitue le fil rouge, le guide de l'action auprès des mineurs. Elle apporte également des éléments essentiels sur l'état d'esprit dans lequel cette action doit être inscrite. Elle tient compte d'une vision humaniste, c'est-à-dire de la croyance en l'homme et ses possibilités de rebondir dans toute situation ainsi que d'une vision systémique, c'est-à-dire de la nécessité de tenir compte de l'évolution de la personne en interaction avec son entourage et son contexte.

1. POPULATION ACCUEILLIE

L'institution accueille des mineurs, filles ou garçons de 6 à 18 ans qui ne peuvent recevoir dans leur famille l'encadrement adéquat et nécessaire à leur évolution et qui, en règle générale, ne peuvent pas suivre les classes de l'école publique en raison des difficultés relationnelles découlant de leur contexte de vie. Ces mineurs ont besoin de protection dans la mesure où ils sont en danger dans leur développement et que les parents ne peuvent y faire face momentanément. ²⁾

Actuellement, et ceci depuis quelques années, aux difficultés de comportement s'ajoutent des problèmes importants en lien avec le développement de la personnalité, avec des répercussions (sous forme d'emprise) sur les autres mineurs et sur les intervenants. On ne peut pas parler d'une nouvelle clientèle, cependant, nous observons une expression toujours plus intense de la souffrance psychique :

¹⁾ Cf. Pour une théorie de l'information générale" de Jacques Jaffelin, ed. ESF, Paris 1993

²⁾ Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs adoptée par la cheffe du DFJ le 28.08.06

- Ces mineurs vivent une problématique autour du lien (désorientation, différence générationnelle pas claire, absence de structure, attachement pas opéré, etc.).
- Ils ressentent des émotions sans pouvoir les repérer et les exprimer.
- La relation avec les autres est angoissante et compliquée.
- Ils s'adaptent comme ils peuvent à leur entourage (manipulation des copains, des adultes qui les encadrent, etc.).
- Ne pouvant gérer ce qui les travaille sur le plan émotionnel, ils sont confrontés à des difficultés importantes dans les apprentissages.

2. MISSION

Les statuts de l'Association Le Châtelard stipulent à l'art 2 :

L'association a pour but de venir en aide à des enfants devant surmonter des difficultés personnelles ou d'ordre familial.

Pour atteindre cet objectif, l'Association exploite une institution pour enfants, « le Centre médico-pédagogique », une unité de soutien ambulatoire destinée aux familles avec petits-enfants, « Le Coteau », une structure de visites médiatisées, « l'Espace contact » et un module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité, « le Relais pédagogique ».

Un contrat de prestation conclu avec le DGEJ précise :

Art. 6 – Bénéficiaires des prestations

¹ Les mineurs pris en charge par l'institution sont âgés de 6 à 18 ans (sous réserve des conventions « jeune adulte »). Ils y sont placés en cohérence avec le concept pédagogique de référence de l'institution. Les dispositions de l'art 118c RLPProMin sont réservées.

² Une fois par trimestre, l'institution fournit au DGEJ la liste des mineurs qu'elle accueille et la liste des journées effectives de séjour et de prise en charge ambulatoire. Par journée effective de séjour, on entend la journée de présence du mineur dans l'institution.

³ Pour qu'il y ait octroi d'une subvention selon l'art. 9, la prise en charge des mineurs mentionnés à l'al. 1 doit être validée par le DGEJ, sous réserve des compétences en la matière du Tmin et du SCTP.

Art. 7 – Périmètre des prestations

¹ L'institution s'engage à fournir :

a) des prestations générales qui découlent de sa mission de base, mais qui ne sont pas toutes obligatoirement mesurables en termes d'unités, conformément au ch. 7.1.1 de la PSE ainsi que
b) des prestations spécifiques qui sont offertes de manière régulière et/ou ponctuelle, et qui sont toutes mesurables, conformément au ch. 7.1.2 de la PSE.

² En outre, l'institution s'engage à accueillir tout mineur au bénéfice d'une mesure de protection confiée au DGEJ par l'autorité judiciaire ou prise en accord avec les parents conformément aux art. 118a à 118e RLPProMin. En cas de refus régulier d'accueillir un mineur, l'article 15 al. 2 du contrat est applicable.

³ D'entente entre les parties, les prestations de l'institution sont revues périodiquement et, le cas échéant, adaptées aux nouveaux besoins et priorités. Toute modification du périmètre des prestations donne lieu à un avenant selon l'art. 15 al. 1 du contrat.

Art. 7a – Prestations générales

1 Les prestations générales de l'institution (ch. 7.1.1 PSE) comprennent :

- a) l'élaboration et l'adaptation en continu du concept pédagogique ;*
- b) la gestion des demandes d'admission ;*

c) l'accompagnement éducatif spécialisé de l'enfant en lien avec sa famille, en milieu résidentiel ou ambulatoire ;

d) la participation aux séances des réseaux d'intervention et, selon le besoin, à d'autres réseaux ;

e) l'apport de compétences spécifiques à l'analyse de situations demandée par le réseau.

(DGEJ / UPPEC / Doc n° F4.10 / Version du 11.10.2007 F. Contrat de prestation / PAGE 7 / 14)

Une reconnaissance de l'OFJ

A noter que l'institution fait l'objet d'une reconnaissance de la part de la Confédération au sens de la loi du 5 octobre 1984 sur les prestations de la Confédération dans le domaine des peines et mesures (LPPM RS 341), de l'ordonnance du 21 novembre 2007 (OPPM, RS 341.1) ainsi que des directives sur les subventions de l'Office fédéral de la justice (OFJ).

3. MOYENS

3.1 Les moyens internes

Afin de réaliser ces objectifs, l'institution dispose d'un secteur éducatif, d'un secteur scolaire et d'un secteur thérapeutique.

Les quatre groupes éducatifs sont indépendants les uns des autres. Dans son groupe, le mineur doit pouvoir bénéficier d'un cadre et d'une prise en charge non concurrentiels avec ceux de sa famille. L'interaction au sein du groupe doit permettre au mineur de clarifier son cadre relationnel.

Les classes regroupent des élèves de la 3^{ème} à la 11^{ème}. Elles ont un effectif réduit. Les objectifs se réfèrent au programme scolaire ordinaire. Ils sont cependant adaptés aux besoins des élèves accueillis, ce qui nécessite soit un programme individualisé, soit un travail en petit groupe et des moyens spécialisés. Lorsque les élèves en ont les capacités, ils réintègrent une classe de l'école régulière. Les enseignants qui les accompagnent ont une formation spécialisée ou sont en cours de formation.

Un suivi thérapeutique est mis à disposition des mineurs qui en ont besoin après évaluation. La demande peut provenir soit d'indications extérieures précédant le placement, soit d'observations faites par les intervenants pendant le séjour institutionnel du mineur selon une procédure décrite dans le concept. Les parents sont associés aux décisions prises.

Des séances régulières de synthèse, composées du directeur, des thérapeutes, des éducateurs et de l'enseignant concerné, permettent de travailler la cohérence globale de la prise en charge. Les collaborateurs des services placeurs ainsi que les éventuels thérapeutes extérieurs participent à ces synthèses.

3.2 La collaboration avec les familles

Dans l'accompagnement d'un mineur au CMP, une collaboration avec la famille s'impose naturellement. Elle est un réel moyen de travail permettant de cheminer dans la direction de notre mission. Il convient de déterminer son type et sa forme en étant attentifs à être le plus clair possible. La forme du travail avec les familles est décrite dans le concept.

3.3 La collaboration avec les services placeurs

Dans le contexte de protection de l'enfance, la collaboration avec les services placeurs est essentielle. Elle permet de différencier les rôles vis-à-vis des familles et d'inscrire notre mission dans l'idée d'un mandat de prestation. Ainsi une dynamique complémentaire et visible s'installe entre les différents partenaires. C'est la raison pour laquelle, lors des réunions de synthèses ou des séances de réseaux, les différents intervenants sont présents.

4. STRUCTURE FONCTIONNELLE

4.1 L'habitat

Quatre maisons abritent les groupes éducatifs. Elles permettent une autonomie à chaque groupe et offrent aux mineurs des espaces communs et individuels indispensables à la vie quotidienne. Ces bâtiments font l'objet de rafraîchissements réguliers.

L'école se situe dans un cadre extérieur aux groupes. Les salles de classes peuvent accueillir 6 à 8 enfants chacune de manière confortable.

4.2 Le personnel

Le secteur éducatif du CMP est composé d'éducateurs sociaux formés dont la majorité a plusieurs années de pratique.

Les classes sont animées par des enseignants spécialisés. Un maître d'activités créatrices manuelles, un professeur de sport, une enseignante d'allemand et quelques heures d'appuis complètent l'encadrement scolaire.

Cinq thérapeutes (logopédiste, psychomotricienne, psychologue, art-thérapeute et pédopsychiatre) à temps partiel forment l'équipe thérapeutique.

4.3 Le cadre managérial

Le cadre dans lequel les éléments ci-dessus sont appliqués doit avoir une forme claire, basée sur une verticalité conçue comme un encadrement dynamique et générateur de croissance.

Le directeur, avec l'équipe de direction, a la tâche de donner les grandes lignes stratégiques. Il les partage avec les intervenants et réfléchit avec eux sur les moyens de les mettre en œuvre.

Chaque intervenant est responsable de son espace dans lequel il développe ses compétences et construit lui-même un cadre dans lequel le mineur peut évoluer et croître.

Une structure basée sur la circularité des interactions implique également un système de délégation. La réflexion sur un thème, l'élaboration d'un projet, l'organisation d'une activité peuvent être confiés à un groupe constitué par les personnes adéquates et qui, en règle générale, représente les différents secteurs.

5. FIL ROUGE DE L'ACCOMPAGNEMENT

5.1 L'admission

Le CMP est une institution qui accueille des mineurs avec troubles du comportement et de la personnalité nécessitant un accompagnement éducatif, souvent une prise en charge scolaire spécialisée et éventuellement un suivi thérapeutique.

L'objectif visé est la réintégration scolaire et familiale même si, au terme du placement, l'objectif ne sera pas atteint dans sa globalité pour chaque situation.

C'est la raison pour laquelle nous portons un soin particulier au processus d'admission, décrit plus loin dans le concept.

5.2 La prise en charge

Un des principaux aspects de notre prise en charge est d'offrir aux mineurs un cadre chaleureux et sécurisant en créant un accompagnement cohérent entre le groupe de vie, la classe et le soutien thérapeutique leur permettant ainsi de se construire des points de repère pour évoluer et grandir. De plus, une énergie importante est consacrée au travail avec les parents. Il s'agit de leur permettre de se réapproprier le rôle de père ou de mère parfois oublié dans un contexte de crises ou de difficultés graves. Ainsi, dans tous les cas où cela est possible, nous essayons de les faire participer à la prise en charge de leurs enfants de manière progressive et régulière. Ils pourront alors à nouveau accueillir leur enfant à des moments clefs : une partie des week-ends, durant les vacances et, parfois, certaines soirées. Cela a pour conséquence un engagement important de leur part avec un soutien de l'institution. Pour y parvenir il est nécessaire que le mineur garde un contact régulier avec la famille.

La prise en charge se fonde sur une idée d'approche globale. Cette méthode utilise les principes systémiques et le travail en équipe pluridisciplinaire. Les activités de la vie quotidienne, la scolarité basée sur le programme ordinaire, mais en petit effectif, ainsi que les séances thérapeutiques constituent les moyens de base.

L'ensemble de la prise en charge par l'institution doit permettre à une famille de se rééquilibrer et de fonctionner normalement dans un processus de socialisation. En principe, le placement sera de moyenne durée (2-4 ans), ceci afin de limiter les effets négatifs des longs séjours en institution. La réinsertion familiale et scolaire aura lieu, si cela est possible, au plus tard à l'âge de 14 ans, afin que l'enfant puisse vivre son adolescence et son orientation professionnelle dans sa famille. Nous constatons que cela n'est pas toujours possible. C'est ce qui a amené à l'ouverture d'un groupe pour adolescents qui peuvent ainsi bénéficier d'une prise en charge jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, voir au delà (groupe Ado'Suite).

5.3 Les loisirs

Les loisirs mis sur pied durant la semaine (soirées, mercredi après-midi), les week-ends et les camps constituent des moyens importants de l'action éducative. Ils sont variés, ils abordent les domaines sportif, culturel et créatif et tiennent compte des besoins divers autant individuels que de groupes.

5.4 Le suivi des dossiers

Le processus d'admission exige que les documents explicitant les interventions passées (école, thérapie, etc.) soient en notre possession avant de prendre une décision sur la suite du processus lors d'une séance de la Commission d'admission interne au CMP.

Déjà lors de l'admission, l'intention est d'arriver avec toutes les personnes concernées par le placement, à définir un projet d'accompagnement qui soit le plus proche des besoins constatés.

Les diverses informations contenues dans ces documents nous permettent d'élaborer un accompagnement s'inscrivant dans une histoire ayant un sens pour le mineur et sa famille.

Le but n'est donc pas de figer et stigmatiser l'enfant et/ou sa famille mais d'utiliser ces informations dans un mouvement dynamique et évolutif.

Cela nous permet de ne pas répéter des scénarii déjà connus par le système familial, ou de stagner face à des questionnements pour lesquels un certain nombre de réponses étaient présentes dès l'admission, au lieu d'insuffler le changement.

Un dossier constitue également une mémoire précieuse de l'évolution du mineur pendant son séjour au Châtelard.

5.5 Le référent

Pour que notre action institutionnelle soit cohérente et porteuse de repères pour le mineur et la famille, il faut qu'il y ait un « garant » du suivi de la situation globale. C'est le rôle de l'éducateur de référence.

Il ne s'agit donc pas d'une responsabilité décisionnelle mais plutôt organisationnelle en vue du pilotage de la situation. Le référent se doit de fonctionner comme « plaque tournante » en informant régulièrement les personnes concernées et en étant informé de l'évolution de la situation.

La Direction délègue cette responsabilité au référent. Elle le supervise et le soutient dans son action.

5.6 Procédure de sortie

La préparation de la sortie constitue également une étape clé. Actuellement elle se décide lors des évaluations intermédiaires (réunion de synthèse) en collaboration avec les parents et les organes d'accompagnement. Un stage dans la future classe d'accueil est mis sur pied.

6. PRINCIPES DE BASE

Les principes de base font partie de la charte. Ils donnent un sens à l'action de chacun et déterminent la marche de la maison.

6.1 Tenir compte des besoins de tous

Lorsqu'ils arrivent au CMP, les enfants sont souvent « chargés » de responsabilités qu'ils n'arrivent plus à gérer (rôle parental, responsabilité de leur échec scolaire, comportement violent ou inadéquat, etc.).

Notre mission est bien de les décharger pour leur permettre de retrouver un rôle qui convienne à leur âge et à leurs besoins. Cette démarche implique de mettre des limites tout en sachant que, nombre de fois, elles seront dépassées. Il s'agit d'une démarche de répétition et de positionnement.

Dans ce dessein, l'intervenant doit s'engager tout en restant attentif à ne pas se fondre dans la « folie de l'autre ». Il doit s'en différencier. Ainsi, il doit prendre du temps pour lui, pour se faire plaisir, se regarder travailler, connaître ses émotions, ses sentiments. Il doit être lucide sur les résonances qu'impliquent chez lui la relation avec une personne en difficulté. S'il veut aider le mineur à gérer son mal-être, il doit être au clair avec ses propres forces et faiblesses.

C'est à ce prix-là qu'il pourra s'engager, entourer le mineur, lui apporter chaleur et compréhension, l'apprécier de manière adéquate et constructive. Si l'adulte prend du plaisir à se voir évoluer, à échanger avec les collègues, à se connaître, il pourra communiquer au mineur son droit à grandir, à s'épanouir, à être heureux.

Notamment, les mineurs que nous accueillons nécessitent :

- Que l'adulte soit cadrant, parfois rigide si la situation est comportementale.
- Que l'adulte soit contenant de manière plus souple et nuancée si le mineur souffre d'un aspect psychotique, sous peine de voir tout éclater (un cadre est contenant s'il fait preuve de continuité, de stabilité, s'il y a un lien de pensée autour du mineur).
- De pouvoir se retrouver parfois seuls, isolés (de ne pas être constamment en situation de vie de groupe). Cela pour éviter d'être constamment dans une situation d'« hyperstimulation » qui empêche l'émergence de leur individualisation.
- Que l'institution soit stable mais pas inamovible

Au niveau des adultes, cela met en évidence les besoins suivants :

- De faire constamment le passage de l'individuel au collectif.
- D'avoir une vision lucide de soi.
- D'un travail constant avec les parents (créer un lien, leur redonner leur rôle, etc.) et l'entourage du mineur.
- De pouvoir métaboliser le quotidien avec les mineurs pour se remettre à penser, à réfléchir avant de décider sur leur avenir.
- D'être accompagné pour réfléchir ensemble (parler, partager, échanger) par un tiers aidant.
- De mettre ensemble les regards pluridisciplinaires pour créer une cohérence dans notre action avec les mineurs.
- De laisser exister la crise pour voir ce qu'elle nous dit, dans quoi elle s'inscrit avant de passer à une décision sur le moyen ou long terme
- De faire preuve de créativité et de pouvoir lâcher prise lorsque c'est nécessaire.

6.2 Tenir compte de la complexité

Le terme de complexité est caractérisé par ce qui est essentiellement imprévisible. Une situation complexe est composée d'éléments différents combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement saisissable mais dont le lien existe, contrairement à une situation compliquée également composée d'un grand nombre d'éléments mais d'une manière hétéroclite et non liée. Lorsque nous abordons une situation nous devons tenir compte du fait qu'elle se transforme au fur et à mesure que nous l'observons (il s'agit du modèle constructiviste). C'est la raison pour laquelle il est pertinent de décrire le processus qui organise la situation, c'est-à-dire l'interaction entre la situation et les acteurs qui y vivent ainsi que la conjonction des éléments en présence. ³⁾

Situer un événement dans un contexte signifie donc tenir compte de la complexité, des nombreux facteurs en présence. Quel que soit le contexte, on trouve des éléments individuels, des aspects émotionnels, interactionnels, organisationnels, etc.

Si la situation est complexe, l'action, l'intervention n'est pas nécessairement impossible. Néanmoins, cela demande de travailler sur un des éléments, tout en tenant compte qu'il fait partie d'un tout, pour provoquer une succession d'effets qui peuvent finalement aboutir à un changement.

Ainsi, la compréhension d'un événement ne peut plus s'effectuer simplement en termes de cause, de résultat ou de découpage, mais dans une recherche de sens global, de fonction dynamique. On se posera la question "A quoi ce comportement peut-il bien servir à l'ensemble dans lequel il se produit ?" On essayera d'y voir et de faire émerger l'aspect du comportement bénéfique au système.

6.3 De la différenciation à l'autonomie

La différenciation implique l'individuation, c'est-à-dire la capacité à se définir en tant qu'individu par rapport aux autres. La personne en difficulté entre ainsi, comme tout être en développement dans un processus d'individuation. Plus sa prise de conscience sera développée, plus il réalisera son processus d'individuation de manière adéquate (c'est-à-dire avec ce qu'il est et non ce qu'il croit être).

L'individuation aboutit à l'autonomie, processus qui comprend des aspects de dépendance et d'indépendance. Si nous voulons être autonomes, nous devons prendre conscience des éléments de dépendance qui nous dirigent. Cette prise de conscience se réalise notamment à travers la relation avec des personnes significatives.

Permettre à un enfant de croître c'est travailler notre propre croissance, donc notre propre démarche d'autonomisation par rapport à lui et aux éléments qui nous entourent. Plus nous sommes autonomes, plus nous pourrons permettre à la personne que nous encadrons de l'être à son tour. Ce principe se passe à tous les niveaux d'encadrement (individu, intervenant, responsable de secteur, direction, comité, institutions sociales, etc.).

Mais paradoxalement on n'apprend pas l'autonomie. Un cours d'autonomie serait une farce.

³⁾ Cf. "Les modèles de la complexité" de J.-L. Lemoigne in "Systèmes, éthique et perspectives en thérapie familiale systémique", ss la dir. de Y. Rey et B. Prieur, ESF, Paris 1991.

L'autonomie est un processus dynamique provoqué par des apprentissages, par la gestion d'informations. Certains actes provoquent soit l'augmentation de l'autonomie, soit sa diminution.

6.4 La collaboration et la complémentarité

Réfléchir aux situations en termes de contexte et de complexité, se regarder travailler, laisser de la place à ses émotions ne peut se faire de manière individuelle. La collaboration avec les collègues est indispensable à cette démarche d'évolution et de recherche de sens des événements. La vision de chacun, l'interpellation réciproque dans un esprit de non-jugement, de construction sont des éléments indispensables à notre action.

La collaboration doit se faire dans une idée de complémentarité. Chacun a sa spécificité acquise par sa formation et son expérience personnelle et professionnelle et peut ainsi contribuer à la marche de l'ensemble. Cette spécificité doit apporter une pierre à l'édifice, mais ne constitue pas l'édifice. L'ensemble n'est construit que par la complémentarité des spécificités, même si parfois les limites entre les éléments nous paraissent floues. Collaborer requiert une reconnaissance de la différence. Dans ce sens, il convient de pouvoir clairement définir et expliquer ce que je fais autant que reconnaître ce que l'autre fait. Ainsi, il est possible d'identifier les différences et voir précisément en quoi chacun peut être complémentaire à l'autre.

De plus, certains espaces sont communs. Il s'agit alors de les identifier et de les accepter comme tels. La complémentarité suppose l'articulation des espaces uniques et des espaces communs. Si nous arrivons à faire vivre cette articulation de manière cohérente, nous permettons au mineur de construire ses propres points de repère. Plus l'adulte est clair et sûr, plus il se trouve en complémentarité avec ses collègues, plus il permet au mineur de se constituer son propre espace et son propre cheminement. Il sait recevoir de chacun et apporte à son tour ses potentialités.

Mais la complémentarité n'induit pas l'absence de relations symétriques. Parfois des différends interviennent. Ils doivent s'exprimer, se négocier et se gérer en interaction. Cette symétrie, qui peut prendre la forme d'une crise, est nécessaire et bénéfique dans une perspective de croissance. Si les différences et les conflits n'émergent pas, la dynamique de croissance est en péril et l'énergie pour les évacuer sera prise sur la disponibilité réservée aux tâches quotidiennes.

6.5 Aborder une situation, c'est la situer dans un contexte

Une situation est un événement, une difficulté, un problème qui survient dans la marche de la maison. Il peut concerner un mineur, un intervenant ou toute autre personne faisant partie de l'environnement du mineur ou de l'institution.

Identifier un problème ne signifie pas nécessairement en chercher les causes, les explications mais plutôt le décrire, le circonscrire afin de lui donner une dimension, un sens dans le contexte dans lequel il apparaît. Si besoin est, cette recherche peut s'élargir à d'autres contextes afin d'en avoir une idée plus globale et plus complète. Un mineur, qui présente par exemple un comportement particulier dans une séance de thérapie, invite le thérapeute à chercher le sens de ce comportement en premier lieu dans le cadre de la thérapie puis, si nécessaire, à l'élargir au contexte institutionnel, puis enfin, aux contextes extérieurs. Une situation « problématique » devient alors une réelle opportunité d'avancer vers un changement bénéfique.

Les moyens à disposition sont divers : réflexion personnelle, échange spontané avec les collègues, rencontre pluridisciplinaire, synthèses, ateliers de réflexion, supervision, rencontres avec les familles, journées d'étude, etc.

6.6 Le changement

Le changement est un résultat. C'est le résultat d'un comportement qui visait le passage d'un état insatisfaisant à un état satisfaisant. Il est voulu, consenti, provoqué ou tout simplement issu d'un mouvement, d'une crise.

Le but de notre action globale est de permettre, voire de provoquer le changement. C'est dans ce sens qu'elle est thérapeutique.

C'est le contexte créé par l'ensemble des intervenants et des interventions situées dans l'espace et dans le temps qui devient thérapeutique.

6.7 L'approche systémique

Pour concrétiser dans notre accompagnement ce regard contextuel, une bonne partie de l'équipe éducative s'est formée et perfectionnée dans l'approche systémique. L'approche systémique est une vision du monde qui permet d'appréhender les situations en tenant compte de leur complexité et en les situant dans un contexte. Elle se base sur les théories de la communication et la théorie générale des systèmes. Cette approche est décrite dans différents ouvrages⁴ et résumée plus loin dans le concept.

6.8 Les devoirs de l'Institution

L'institution, afin de rester opérationnelle, doit se donner quelques points de repère essentiels, c'est-à-dire :

- offrir une assistance professionnelle adéquate pour réaliser les objectifs en respectant les principes ci-dessus ;
- travailler à rester à la pointe sur le plan des prestations offertes ;
- garder continuellement active la relation avec les familles des pensionnaires, et l'adapter aux circonstances (contacts, suivis ou soutiens) ;
- considérer le placement comme une démarche dynamique destinée à emmener un mouvement vers un mieux-être, dans un laps de temps adéquat ;
- rester constamment en contact avec l'environnement.

³) Cf. notamment " L'école de Palo Alto ", E. Mare, éd. Retz, actualité de la psychologie, Paris 1984



6.9 Les devoirs de l'intervenant

L'intervenant doit se donner les moyens d'appliquer les principes ci-dessus, mais aussi de participer à la dynamique du changement. Il est ainsi appelé à s'investir dans la réalisation des concepts et dans la construction des bases opérationnelles qui en découlent.

Il a, d'autre part, la responsabilité de créer un cadre propice au développement du mineur dans l'esprit des principes de base.

Il a, finalement, le devoir de continuer d'alimenter ses connaissances, ses outils méthodologiques et sa réflexion personnelle.

6.10 Perspectives

L'évolution des besoins et la gravité des situations nous a invités à réfléchir à une augmentation de l'âge d'accueil des enfants tout en gardant les mêmes principes de base et le même état d'esprit global. Cette réflexion est développée dans le concept appelé « Ado'suite », p. 64 à 70 du chapitre V « L'accueil des mineurs ».



III

LE PERSONNEL

C M P



1. ORGANIGRAMME

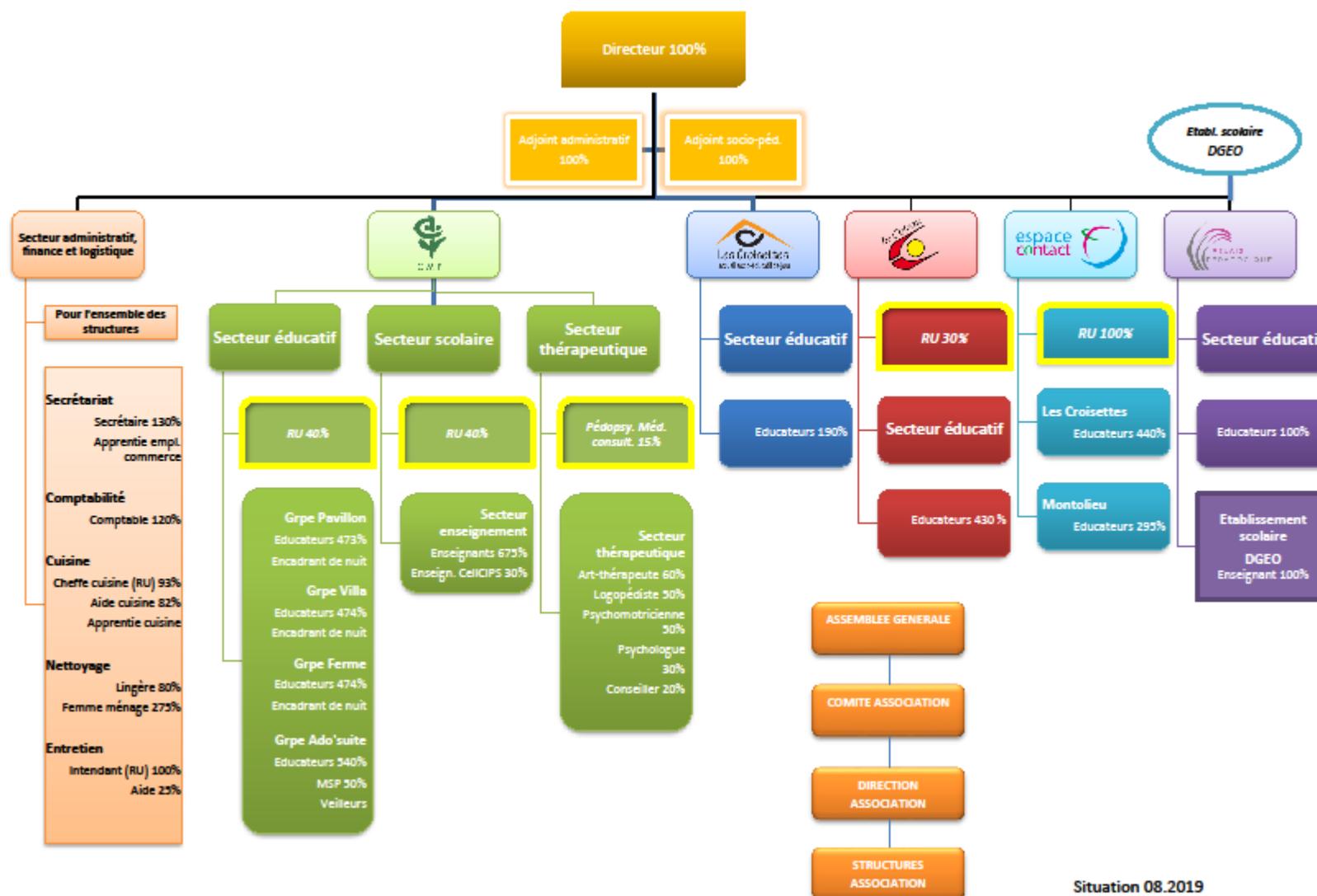
L'organigramme ci-après (p. 2) décrit les structures de l'Association.

2. LISTE DES COLLABORATEURS

Il est complété par un deuxième organigramme qui décrit sommairement le nombre de collaborateurs par groupes et secteurs. Ne sont pas compris dans cet organigramme :

- Le personnel administratif
- Le personnel de cuisine
- Le personnel d'entretien

La liste des collaborateurs en tant que tel se trouve dans les annexes.





3. DOTATIONS PAR SECTEUR

Les mineurs et adolescents (appelés ci-après « mineurs ») accueillis sont répartis dans 3 groupes éducatifs indépendants, verticaux et mixtes pour les plus jeunes (6 à 13-14 ans) et dans un groupe d'adolescents (13-14 à 18 ans) appelé « Ado'suite ».

Chaque groupe accueille 8 mineurs. Chaque groupe a sa propre équipe éducative. Un consensus de base régit l'action pédagogique commune. Néanmoins, chaque groupe de vie garde sa spécificité propre, liée aux différentes personnalités des professionnels.

3.1 Secteur éducatif

Chaque groupe éducatif dispose de 410 % de postes éducatifs, répartis entre 4-5 éducateurs et éducatrices,

- Un éducateur à temps complet (100 %) travaille 44h30 par semaine, soit 1958 heures par année
- Il effectue un certain nombre de semaines de camp par année
- Il effectue un certain nombre de week-ends par année

Compte tenu des déductions horaires dues aux temps de permanence, aux camps et aux week-ends, l'éducateur à plein temps effectue au CMP environ 38 heures par semaine de type scolaire.

Les éducateurs sont présents au CMP de 6h 45 heures à 21h 30 (entre 21h30 et 7 heures, un veilleur prend le relais dans chacun des groupes).

Dans chaque groupe, il y a une présence éducative minimale de deux éducateurs/trices le matin, à midi, l'après-midi et le soir.

Un éducateur de soutien actif de 8h00 à 17h00 assure une activité individuelle ou l'horaire orange pour les enfants qui ne peuvent pas rester dans leur classe (concentration, crise, difficulté passagère, etc.). Sa mission est décrite dans le titre VI, ch. 4.3 « l'horaire orange ».

3.2 Secteur scolaire

La scolarité des enfants séjournant au CMP peut se faire dans une des classes de l'institution ou, selon les cas, dans une classe de l'école publique. Elles sont réparties de la manière suivante :

- 4 classes primaires
- 1 classe Ado-suite



Les classes au sein du CMP sont indispensables à un travail de réintégration. Cinq enseignants spécialisés, un enseignant en activités créatrices manuelles, un enseignant de sport et de musique, une enseignante pour les appuis individuels et deux enseignantes pour les remplacements gèrent les classes internes. Les enfants sont répartis dans les classes par niveau scolaire. Le nombre d'élèves par classe est de 6 à 8.

Les programmes des classes sont calqués, bien qu'adaptés, sur les programmes officiels vaudois, ce qui prépare l'enfant à une sortie définitive de l'institution.

Le programme est individualisé et tient compte des possibilités de chaque enfant.

3.3 Secteur thérapeutique

Le système de prise en charge au CMP est complété par 1 pédopsychiatre et 4 thérapeutes (psychomotricien, logopédiste, psychologue et art-thérapeute) qui par des séances individuelles ou de groupe, chacun dans sa spécialité, accompagnent l'enfant dans la construction de sa personnalité.



4. FORMATION DU PERSONNEL

En règle générale tous les intervenants (personnes affectées à la prise en charge des enfants) ont une formation de base dans leur domaine respectif. Une fois engagés, ils sont encouragés à participer à des formations permanentes. Il en est de même pour le personnel administratif, le personnel de maison et le personnel de cuisine.

4.1 Formation de base

L'engagement des intervenants est donc conditionné par le fait qu'ils soient soit titulaires d'une formation de base spécialisée inhérente à leur fonction soit en processus de formation. Si cela n'est pas le cas, ils doivent remplir les conditions pour effectuer cette formation et s'engager à la suivre dans un délai défini.

4.2 Formation permanente extérieure

Dans le cadre des conventions collectives, les personnes qui travaillent dans l'institution participent à des formations permanentes organisées par des centres de perfectionnement reconnus. La formation à l'approche systémique est privilégiée et encouragée.

Les personnes qui souhaitent participer à une formation en font la demande à la direction qui donne le feu vert en fonction de l'objectif de la formation et du temps restant à disposition pour chaque intervenant. L'institution participe financièrement à ces perfectionnements selon des critères élaborés.

4.3 Formation continue interne

L'ensemble des intervenants participe à 4 soirées par année appelées « 16-20 ». Ces soirées permettent de travailler la collaboration, le lien et la culture institutionnelle. Elles peuvent avoir les formes suivantes :

- Réflexion interne sur un élément du concept, des projets, etc.
- Intervention d'une personne extérieure pour un apport sur une question actuelle concernant l'encadrement des enfants.
- Conférence, débat, exercices permettant d'enrichir ou d'améliorer l'action professionnelle.

D'autre part chaque secteur peut bénéficier, selon les besoins, d'une supervision animée par une personne qualifiée extérieure à l'institution.



4.4 Accompagnement des personnes en formation

L'institution se veut être un lieu de formation professionnelle pour les personnes en formation. A ce titre elle nomme un ou des praticiens formateurs qui accompagnent les stagiaires ou les personnes en formation dans les centres de formation pour éducateurs ou pour enseignants spécialisés.

Ces praticiens-formateurs suivent une formation ad' hoc et restent ainsi en lien avec les centres de formation.

Cette démarche peut également être valable pour le secteur thérapeutique, dans la limite du temps disponible et des intérêts de chacun.

5. ESPACES DE COMMUNICATION

Le fait d'avoir un encadrement pluridisciplinaire oblige les intervenants à s'informer, se parler, négocier et prendre des décisions en collaboration avec la direction.

Cela induit une mise en place d'espaces de communication spontanés, ponctuels ou institutionnels.

Ainsi, différents espaces jalonnent la semaine ou l'année scolaire :

- Le colloque du lundi matin
- Les colloques de secteurs
- Les réunions de synthèse
- Les ateliers de réflexion
- Les 16-20 (soirée de formation).

Ils sont décrits dans la partie « Procédures, règlements, directives », Titre X.

A ces différents moments organisés et structurés s'ajoutent des rencontres spontanées entre deux activités, dans la cour ou autour d'un café.

D'autre part un journal de bord informatique a été mis en place pour chaque groupe. Ce journal est également en lien avec l'Educ-orange.



5.1 COLLOQUE DU LUNDI MATIN

C'est le colloque de mise en route de la semaine : 45 minutes; hebdomadaire

5.1.1 Finalité, rôle et attentes :

- Mise en route de la semaine et anticipation : réglage des imprévus
- Informations de la direction
- Informations des participants
- Communication inter-secteurs
- Pas de décision de fond : la discussion ne se fait pas à ce moment-là.

5.1.2 Contenu, ordre du jour :

- Accueil, introduction
- Info concernant les enfants
- Info concernant le personnel
- Info concernant l'agenda
- Divers : communication inter-secteurs + thèmes à signaler et à reprendre

5.1.3 Processus :

- Pas de décision de fond
- Le directeur amène les contenus en termes d'information, gère le processus, se porte garant du cadre et de l'ordre du jour. Les participants amènent des sujets en fonction de l'ordre du jour.
- Un PV est rédigé par la secrétaire et transmis à l'ensemble du personnel d'encadrement ainsi qu'à l'administration, à la cuisine, à la lingerie et au concierge.

5.1.4 Composition du groupe :

- Un membre de la direction
- les éducateurs présents le lundi matin
- les enseignants
- un thérapeute
- une secrétaire



5.2 COLLOQUE DE SECTEUR

C'est le colloque organisé dans chacun des secteurs (éducatif, pédagogique et thérapeutique). Ils ont lieu 1 fois par semaine, la durée est de 1h30 environ.

5.2.1 Finalité, rôle et attentes :

- Intégration entre collègues d'une culture commune de prise en charge
- Mise en place opérationnelle de la prise en charge : organisation
- Infos diverses : les enfants, l'institution, la corporation professionnelle
- Ventilation, partage de son vécu comme professionnel
- Régulation entre collègues

5.2.2 Contenu et ordre du jour :

- Il peut varier d'un secteur à l'autre
- Il contient de l'info, une réflexion sur des situations
- Tenue d'un PV transmis au directeur

5.2.3 Processus :

- Auto organisation du secteur

5.2.4 Constitution du groupe :

- Les membres du groupe professionnel
- Le directeur selon un rythme déterminé

5.3 COLLOQUE DE GROUPE

C'est le colloque par groupe éducatif, il a lieu une fois par semaine, sa durée est de 1h30 environ.

5.3.1 Finalité, rôle et attentes :

- Intégration entre collègues d'une culture commune de prise en charge
- Mise en place opérationnelle de la prise en charge : organisation
- Infos diverses : les enfants, l'institution, la corporation professionnelle
- Ventilation, partage de son vécu comme professionnel
- Régulation entre collègues.



5.3.2 Contenu et ordre du jour :

- Il peut varier d'un groupe à l'autre.
- Il contient de l'info, une réflexion sur des situations
- Tenue d'un PV

5.3.3 Processus :

- Auto organisation du groupe

5.3.4 Composition du groupe :

- Les membres du groupe éducatif
- Le responsable socio-pédagogique selon un rythme déterminé

5.4 Réunions de synthèses

C'est une sorte de rituel de l'institution (point de situation et projet), centré sur un mineur. Chacun d'eux est vu deux fois par an.

Un canevas des synthèses est à disposition des intervenants. Il est décrit dans le Titre VII.

5.4.1 Finalité, rôle et attentes :

- Prise de décision collective concernant l'évolution de l'encadrement d'un enfant
- Evaluation systématique pour chaque enfant
- Regards croisés : évaluation interdisciplinaire
- Pas, à priori, un lieu de ventilation ni de régulation entre collaborateurs

5.4.2 Contenu, ordre du jour :

- A partir des rapports écrits élaborés à l'avance par chaque intervenant : énoncé de la problématique ou de la décision à prendre
- Echange interdisciplinaire centré sur l'enfant
- Formulation de la décision et synthèse
- Tour de table pour décision
- Qui fait quoi ?



5.4.3 Processus :

- La direction gère les différents moments du processus
- Il fait en sorte que la place soit faite à chaque corps de métier qui encadre l'enfant (Interdisciplinarité)
- Le mode de décision est de type consensus par tour de table ou décision de sa part si le consensus n'est pas possible
- Prise de note pendant la séance par un éducateur
- Procès-verbal rédigé par le directeur à partir des notes prises par un éducateur
- Suivi des décisions : Qui fait quoi ? Le référent éducatif coordonne et s'assure du suivi

5.4.4 Composition du groupe :

- L'enseignant
- Le pédopsychiatre
- Le ou les thérapeute(s)
- Les éducateurs du groupe éducatif
- Le directeur ou l'adjoint socio-pédagogique
- Les intervenants externes (AS, thérapeutes,...)

5.5 Atelier de réflexion

Organisé le mardi de 13h30 à 15h00 selon un plan donné à l'avance.
La procédure de mise en place de l'atelier de réflexion est décrite au Titre VII.

5.5.1 Finalité, rôle et attentes :

- Porter à la connaissance des autres une situation dont on a envie de parler en interdisciplinarité
- Pouvoir prendre une décision en commun pour le court terme
- Ventiler, réguler en inter-vision pluridisciplinaire sur une situation problématique
- Réévaluer le concept de prise en charge de l'institution (ADN de l'institution).

5.5.2 Contenu, ordre du jour :

- Définition de la problématique/raison de la demande
- Infos supplémentaires/documenter la problématique
- Ventilation voire régulation
- Analyse de situation
- Hypothèse de solutions +/- compatible avec l'ADN institutionnel
- Nécessité ou non de modifier l'ADN.
- Décisions
 - Court terme
 - Moyen terme
 - Long terme



5.5.3 Processus :

- Animation par un collaborateur formé à cette démarche
- PV. décisionnel pris par un éducateur
- Les décisions sont de type 2 (co-élaboration par consensus, sinon par vote)

5.5.4 Constitution du groupe :

- L'animateur (adjoint socio-pédagogique)
- Le ou les enseignants concernés + ceux qui sont intéressés
- Un éducateur par groupe au moins + tous ceux qui sont intéressés
- Le ou les thérapeutes
- Le directeur dans la mesure du possible
- Le pédopsychiatre dans la mesure du possible

5.6 Journées d'études : 16-20

C'est la rencontre de tous les intervenants auprès des mineurs, en principe 3 fois par année, le vendredi soir de 16h30 à 20h30.

5.6.1 Finalité, rôle et attentes :

- Informations de la direction
- Informations des participants
- Travail sur un thème concernant les enfants, la marche de la maison
- Formation permanente

5.6.2 Contenu, ordre du jour :

- Accueil, introduction
- Infos générales
- Travail sur un thème préparé par le groupe pilote
- Avec intervenant extérieur selon les sujets

5.6.3 Processus :

- Les sujets sont préparés par un sous-groupe d'intervenants par tournus
- Ils sont introduits en début de rencontre
- Travail tous ensemble ou en petits groupes
- La séance est animée par la direction, des membres du groupe qui organise ou un intervenant extérieur.



5.6.4 Composition du groupe :

- le directeur et l'adjoint socio-pédagogique
- les éducateurs
- les enseignants
- les thérapeutes
- L'animateur extérieur selon les sujets

5.7 Autres colloques et moyens de communication

La grandeur de l'institution et le nombre de personnes conséquent invite à être attentif à la communication et à l'information.

Ainsi, outre les colloques et réunions décrites ci-dessous et les rencontres informelles, d'autres moyens sont à disposition :

5.7.1 Les colloques inter-secteurs

Tous les membres ou des délégations des différents secteurs, tels que :

- enseignants - thérapeutes
- thérapeutes - éducateurs
- enseignants - éducateurs.

Ces colloques sont mis sur pied selon les besoins.

5.7.2 Colloques du secteur administratif et intendance

Une fois par mois, le directeur et l'adjoint administratif rencontrent l'ensemble du personnel de l'administration.

Chaque 15 jours, l'adjoint administratif rencontre la cuisinière et le concierge. Le directeur est régulièrement présent.

Deux fois par année ce colloque est élargi à tout le personnel de maison.

5.7.3 Journal de bord

Un journal de bord informatique est à disposition de tout le personnel. Il est accessible à partir du site internet du Châtelard au moyen d'un code.

Ce journal de bord permet de mettre à disposition de l'ensemble des éducateurs et de la direction des informations sur la vie des groupes ainsi que sur les week-end, les camps, les permanences et les événements ayant trait à l'horaire orange.

5.7.4 Infos Châtelard

Un fascicule infos Châtelard est diffusé à tout le personnel des structures du Châtelard, en principe deux fois par année. Il donne des informations générales sur la marche des structures de l'Association et des nouvelles sur le personnel (engagement, départ, naissances, etc.).

D'autre part, le PV des points abordés au colloque du lundi matin est diffusé à l'ensemble du personnel du CMP.

IV

L'ORGANISATION

ANNUELLE

C M P

IV L'ORGANISATION ANNUELLE

1. OUVERTURE ANNUELLE

1.1 Ouverture hebdomadaire :

- **38** semaines de scolarité
- **8** semaines de camp :
 - 2 en juillet
 - 1 en août
 - 2 en automne (3 camps échelonnés sur 2 semaines)
 - 1 à Noël
 - 1 en février
 - 1 à Pâques
- **6** semaines de permanence du vendredi 17h00 au vendredi suivant 17h00 :
 - été : 4 semaines entre les camps de juillet et août,
 - Noël : première semaine des vacances
 - Pâques : deuxième semaine des vacances;

Total : 38 de scolarité + 8 de camps + 6 de permanence = **52 semaines**

1.2 Ouverture des week-ends :

Week-ends d'activité :

- **24** week-ends d'activité durant lesquels le piquet est assuré par les 2 éducateurs de service du Ve à 17 h 00 au Lu à 7h00)
- **9** week-ends d'activité compris dans les camps ;

Week-end de permanence :

- **16** week-ends de permanence;
- **4** longs week-ends de permanence –Pâques, Ascension, Pentecôte, Jeûne

Total : 33 we d'activité+ 20 we de permanence = **53 week-ends**

1.3 Présence éducative pendant les camps et les we :

- **Les camps de juillet, août, Noël, février et Pâques:**
Camps encadrés par 2 éducateurs par camp et 6 à 8 enfants,
- **Les camps d'automne**
Camps encadrés par 3 éducateurs par camp et 8 à 9 enfants
- **Les week-ends d'activité** sont assumés par 2 éducateurs
- **Les week-ends de permanence** sont assumés par 1 éducateur (2 dès 5 enfants présents)

N.B. : À noter également que les stagiaires participent à des camps et des week-ends. Ils ne sont toutefois pas comptés dans l'effectif d'encadrement.

1.4 Organisation pratique des nuits des week-ends

Les week-ends qui se déroulent sur le site du CMP sont organisés de la manière suivante :

- Regrouper les enfants présents dans un des groupes éducatifs pour pouvoir offrir durant le week-end une ambiance chaleureuse de partage et d'unité.
- Choisir le groupe éducatif pour lequel il y a le plus d'enfants présents durant le week-end de sorte qu'ils puissent, eux, utiliser leur chambre et leur lit.
- Pour les enfants appartenant à un autre groupe éducatif, ils passent la journée avec leurs camarades et rejoignent leur groupe d'origine pour passer la nuit dans leur chambre.

2. PARTICULARITES D'HORAIRE

Le secteur éducatif a élaboré en collaboration avec la direction une couverture annuelle permettant de couvrir les temps de semaine, de camp, de we et de vacances de façon optimale.

Ce dispositif horaire de base répond aux différents besoins constatés et peut prendre en charge les différentes situations « d'urgences » sans devoir modifier, adapter, ajuster les activités déjà en cours (colloques, permanences, activités de we, etc.).

Dans ce sens, pour l'ensemble des temps de we, de camps et de vacances un piquet (=personne avec le portable du CMP pour le no. d'urgence et ayant la responsabilité d'intervenir en cas de problèmes particuliers surgissant dans une situation) est organisé sur l'année et pris en charge entre le secteur éducatif et la direction.

Dans cela, le poste « d'éducateur de soutien » participe avec des temps consacrés notamment aux piquets, aux camps et aux temps de semaine scolaire.

Cette organisation est sans cesse réévaluée pour y apporter les ajustements nécessaires dans l'intérêt des enfants accueillis au CMP.

2.1 Gestion de crise

- Durant les temps scolaires, deux éducateurs au minimum sont présents sur l'ensemble de l'institution;
- De plus : tous les jours des semaines scolaires, un éducateur assume la gestion de crises (Horaire Orange)

2.2 Piquets

- Durant les périodes de camps, tout enfant nécessitant d'un accueil hors de sa famille (que cela soit planifié de longue date ou suite à un imprévu de dernière minute) doit être pris en charge par l'équipe du camp. Lors de camps organisés à l'étranger, la direction assure le piquet téléphonique, le premier contact/visite avec la famille pour évaluer, voire solutionner, la situation. Si une prise en charge par le CMP s'avère nécessaire, la direction assure le transport de l'enfant jusqu'au camp ou active un remplaçant.

3. HORAIRE ANNUALISE DES EDUCATEURS

Un éducateur à 100 % doit effectuer 1958 heures par année. Après déduction des heures nécessaires à la couverture des camps, week-ends et permanences, l'horaire à disposition des 38 semaines scolaires à l'internat varie entre 35 et 38 heures hebdomadaires.

Remarque :

Les tableaux ci-dessous sont un modèle de notre planification annuelle. Ils permettent de comprendre la répartition de l'horaire annualisé des éducateurs ainsi que de la couverture des 365 jours de l'année.

Les horaires détaillés des 3 groupes de l'internat qui fonctionnent sur une logique de deux semaines figurent dans les annexes.



3.1 Organisation de l'année

CMP					P.N.an		C. Fév	C. Pâques	P. Pâq.	Ascen	Pente	C. Juil	C. Juil	P. Jul 14au21	P. Jul 21au28	P. 28Jul-4Aout	P. 4au11 Aout	C. Août	Jeûne	2 C. Aut	1 C. Aut	P. Noël	16/20	4 Week-End permanence			31 Week-End activité		Total	+/	Sem.	Tot. H.	Heures			
					Sj	7j	7j	7j	4j	3j	1 sem	20 sem	7j	7j	7j	7j	7j	7j	7j	7j	3 j	14j	7j	9j		4	4	30	60	C+W+	total	trav.	hebd	hebd		
					1 pers.	2 pers.	2 pers	1pers	1 pers.	1pers.	2pers	2pers	1 pers	1 pers	1 pers	1 pers	2pers	1 pers	6 pers	3 pers	1pers							1	210	2	3150					
					occup.	Annuel	124.5	252	236	168	86.5	76.5	252	252	168	168	168	168	252	76.5	692	346	223	180				par groupe	par groupe	par groupe						
prénom	H/an	J.F.10j	S/Total	1420%	H.P.P	124.5	252	236	110	86.5X1p	76.5X1p	252	252	0	0	0	0	252	76.5	346	346	223	180	52.5	52.5	3.5	52.5	1050	P+JE		38	décim.	hh:mm			
E1	1958	89	1869	80.00%	1495.20							126															21 pers	210	4	530	965	38	25.40	25:24		
E2	1958	89	1869	90.00%	1682.10												126							12	52.5	1	210	4	401	1282	38	33.73	33:43			
E3	1958	89	1869	82.50%	1541.93			126			76.5													12	0		262.5	5	477	1065	38	28.02	28:01			
E4	1958	89	1869	90.00%	1682.10			126																12	0		210	4	474	1208	38	31.79	31:47			
E5	1958	89	1869	70.00%	1308.30																			12	0		157.5	3	280	1029	38	27.07	27:04			
				412.50%	7709.63	0	126	126	0	0	76.5	126	0	0	0	0	0	126	0	346	0	72	60	52.5	1	0	1050	20	2161	5549	146.02		146:00			
E6	1958	89	1869	85.00%	1588.65																						21 pers	210	4	473	1116	38	29.37	29:22		
E7	1958	89	1869	72.50%	1355.03	62																		12	0		210	4	394	961	38	25.39	25:17			
E8	1958	89	1869	90.00%	1682.10			126																12	0		210	4	474	1208	38	31.79	31:47			
E9	1958	89	1869	100.00%	1869.00	62.5																		12	0		210	4	521	1349	38	35.49	35:29			
E10	1958	89	1869	65.00%	1214.85																			12	0		210	4	299	916	38	24.11	24:06			
				412.50%	7709.63	124.5	0	126	0	0	0	126	126	0	0	0	0	0	76.5	346	0	72	60	52.5	1	0	1050	20	2160	5550	146.06		146:03			
E11	1958	89	1869	96.85%	1810.13					43														12	52.5	1	210	4	554	1257	38	33.07	33:04			
E12	1958	89	1869	78.65%	1469.97					43.5														12	0		210	4	376	1094	38	28.80	28:48			
E13	1958	89	1869	78.00%	1457.82				55															12	0		210	4	403	1055	38	27.76	27:45			
E14	1958	89	1869	79.00%	1476.51				55															12	0		210	4	403	1074	38	28.25	28:15			
E15	1958	89	1869	80.00%	1495.20			126																12	0		210	4	427	1068	38	28.11	28:06			
				412.50%	7709.63	0	126	0	110	86.5	0	0	126	0	0	0	0	126	0	0	346	79	60	52.5	1	0	1050	20	2162	5548	145.99		145:59			
RU-Educ	1958	89	1869	20.00%	373.80																							0		373.8	38	9.84		9:50		
OM - PRENOF					Répartition Temps Institutionnel. Doit être = 62.70%		20%CMP (anciennement MCA) + 20% Heures Pente (64 (anciennement Fermeture)) + 15% adaptation OFJ + 7% temps institutionnel (ancien camp Pâques) + 0.7% pris sur heures remplacement 9e semaine = 62.7%																													
E16	1958	89	1869	5.28%	98.68																							0		98.50	0.2	38	0.00	0:00		
E17	1958	89	1869	4.85%	90.65																							0		90.50	0.1	38	0.00	0:00		
E18	1958	89	1869	5.28%	98.68																							0		98.50	0.2	38	0.00	0:00		
E19	1958	89	1869	4.85%	90.65																							0		90.50	0.1	38	0.00	0:00		
E20	1958	89	1869	4.75%	88.78																							0		88.00	0.8	38	0.02	0:01		
E21	1958	89	1869	4.30%	80.37																							0		80.00	0.4	38	0.01	0:00		
E22	1958	89	1869	4.75%	88.78																							0		88.00	0.8	38	0.02	0:01		
E23	1958	89	1869	4.30%	80.37																							0		80.00	0.4	38	0.01	0:00		
E24	1958	89	1869	3.15%	58.87				58																			0		58.00	0.9	38	0.02	0:01		
E25	1958	89	1869	3.00%	56.07	56																						0		56.00	0.1	38	0.00	0:00		
E26	1958	89	1869	3.38%	63.17						14																	0		63.00	0.2	38	0.00	0:00		
E27	1958	89	1869	2.81%	52.52																							52.5	1	0	52.50	0.0	38	0.00	0:00	
E28	1958	89	1869	3.00%	56.07																							0		56	0.1	38	0.00	0:00		
E29	1958	89	1869	3.00%	56.07																							0		56	0.1	38	0.00	0:00		
E30	1958	89	1869	3.00%	56.07																							0		56	0.1	38	0.00	0:00		
E31	1958	89	1869	3.00%	56.07																							0		56	0.1	38	0.00	0:00		
S-totale des 16 tranches de répartition des temps institutionnels					62.70%	1172																														
Educ 1	1958	89	1825	4.39%	80.10				56	24																				80	0.1	38	0.00	0:00		
	1958	89	1825	45.61%	832.15																								12		820.2	38	21.58	21:34		
Educ 2	1958	89	1869	20.00%	373.80																								12		361.8	38	9.52	9:31		
placements 9e					6.80%	127	180.5	252	252	224	110.5	90.5	252	252	224	224	224	224	252	90.5	692	346	258	204	210	4	42	3150	60	7650	16650.7					
placements 6e					23.00%	430	2 pers	2pers	2 pers	1 pers	1pers	1pers	2pers	2 pers	2 pers	2 pers	2 pers	2 pers	2 pers	2 pers	4pers	3pers	3 pers	1 pers				30 we								
Contrôle si juste=0					0%	1420.00%	26517.4	56	0	16	56	24	14.0	0	0	56.0	56.0	56.0	56.0	0	14	0	0	35	24	210	4	42	3150	60						



3.2 Horaire hebdomadaire des groupes de vie

Horaire de travail groupe éducatif																																			
Sem. 2	Lundi							Mardi							Mercredi							Jeudi							Vendredi						
	Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.	Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.	Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.	Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.	Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.
06:45-07:00																																			
07:00-07:30					x			x									x																		
07:30-08:00					x			x									x																		
08:00-08:30					x			x									x																		
08:30-09:00					x			x									x																		
09:00-09:30					x			x	x	x	x	x	x	x			x																		
09:30-10:00					x			x	x	x	x	x	x	x			x																		
10:00-10:30					x			x	x	x	x	x	x	x			x																		
10:30-11:00					x			x	x	x	x	x	x	x			x																		
11:00-11:30		x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
11:30-11:45	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
11:45-12:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
12:00-12:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
12:30-13:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
13:00-13:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
13:30-14:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
14:00-14:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
14:30-15:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
15:00-15:15	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
15:15-15:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
15:30-16:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
16:00-16:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
16:30-16:45	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
16:45-17:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
17:00-17:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
17:30-18:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
18:00-18:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
18:30-19:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
19:00-19:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
19:30-20:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
20:00-20:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
20:30-21:00	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
21:00-21:15	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
21:15-21:30	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x			x																		
21:30-22:00																																			
Total journalier	10,00	10,50			9,00		10,00	8,00	8,50	10,00	12,50	5,00	2,50	6,50	10,00	9,50	5,00	4,00	7,00	7,00	10,50			10,50	10,00			4,00	8,00	2,50					
				Cb	L s	Em	Kd	Slr	RU	Sta.																									
SEM.1				35.00	29.50	23.50	25.50	24.50	9.00	33.50																									
SEM.2				18.00	37.50	27.00	30.50	29.50	8.50	35.50																									
MOYENNE				26.50	33.50	25.25	28.00	27.00	8.75	34.50																									
H. réelle				26:30	33:30	25:15	28:00	27:00	8:45	34:30																									
h. annuel 17				28:01	33:43	25:14	28:06	26:54	9:50	34:22																									
différence				-1:31	-0:13	0:00	-0:06	0:05	-1:05	0:08																									
Colloque																																			
Colloque																																			
Journée verte																																			
Différence Final				-1:31	-0:13	0:00	-0:06	0:05	-1:05	0:08																									



3.3 Agenda des week-end

		Agenda																																			
		JANVIER			FEVRIER			MARS			AVRIL			MAI			JUIN			JUILLET			AOÛT			SEPTEMBRE			OCTOBRE			NOVEMBRE			DECEMBRE		
1	D	PERM 8J			M	1	M		Noémie	S	1	L	Sem 2		J	1	S	Eric	Anais	M	1	V	19 Jardin	Lidwine	D	1	M		28 Sport	V	1						
2	L				J	2	J		Mayline	D	2	M		Pentecôte	V	2	D	Mayline		M	2	S	Charlotte	Sem 1	L	2	J		Mayline	S	2						
3	M	Noémie	4 La Tsou		V	3	V	6 Ski	Sem 2	L	3	M		Caroline	S	3	L			J	3	D	Romaine		M	3	V	24 Anima	Ludovic	D	3						
4	M	Mayline	Nadim		S	4	S	Eric		M	4	J		Renf. Auc	D	4	M	(17h)		V	4	L	Sem 1		M	4	S	Noémie	Sem 2	L	4						
5	J	Renf. Lidw	Xavier		D	5	D	Mayline		M	5	V	12 Sport		L	5	M		Lisa	S	5	M			J	5	D	Lidwine		M	5						
6	V		Sem 1		L	6	L	Sem 2		J	6	S	Len	Sem 1	M	6	J	Renf. Natha		D	6	M				V	6	L	Sem 2	M	6						
7	S				M	7	M		Camp	V	7	D	Eric		M	7	V	Camp 2		L	7	J			Camp	Eric	S	7	M	J	7						
8	D				M	8	M		Caroline	S	8	L	Sem 1		J	8	S	Charlotte		M	8	V	20 voile	stéfania	D	8	M		29 Cadea	V	8						
9	L	Sem 1			J	9	J		Ludovic	D	9	M		15 Cheva	V	9	D	Simon		M	9	S	Eric	Sabrina	L	9	J		Simon	S	9						
10	M		5 Ski		V	10	V	7 Chale?		L	10	M		Caroline	S	10	L	Romaine		J	10	D	Noémie	Ludovic	M	10	V	25 Surpris	Caroline	D	10						
11	M		Lidwine		S	11	S	Simon		M	11	J		Lidwine	D	11	M		(17h)		V	11	L	Sem 2	Mayline	M	11	S	Nadim	Sem 1	L	11					
12	J		Simon		D	12	D	Romaine		M	12	V	13 Nature	Sem 2	L	12	M		Len	S	12	M			Noémie	J	12	D	Agathe		M	12					
13	V	1 Ski	Sem 2		L	13	L	Sem 1		J	13	S	Mayline		M	13	J		Xavier	D	13	M				V	13	L	Sem 1		M	13					
14	S	Caroline			M	14	M	PERM 7J		V	14	D	Ludovic		M	14	V			L	14	J			Camp	S	14	M		J	14						
15	D	Charlotte			M	15	M			S	15	L	Sem 2		J	15	S	Nadim		M	15	V	Jeûne	Xavier	D	15	M		30 Course	V	15						
16	L	Sem 2			J	16	J		Romaine	D	16	M		16 Kho La	V	16	D	enf. Nathalie		M	16	S	Lidwine	Charlotte	L	16	J		Len	S	16						
17	M		Camp		V	17	V	8 Surprise	Nadim	L	17	M		Noémie	S	17	L			J	17	D	enf. Audre	Nadim	M	17	V	26 Chale	Nadim	D	17						
18	M		Karen		S	18	S	Nadim	Xavier	M	18	J		Ludovic	D	18	M	Lidwine	3	V	18	L			M	18	S	Xavier	Sem 2	L	18						
19	J		Nathalie		D	19	D	Charlotte	Renf. Mic	M	19	V	14 Yourle	Sem 1	L	19	M		Nadim	S	19	M	Sem 1		J	19	D	Charlotte		M	19						
20	V	2 Ski			L	20	L	Sem 2		J	20	S	Stefania		M	20	J		10.5 Lisa	D	20	M		4	V	20	L	Sem 2		M	20						
21	S	Eric			M	21	M		2 (17h)	V	21	D	Romaine		M	21	V	(17h)	Rentrée	L	21	J	Nuit des	Simon	S	21	M			J	21						
22	D	Romaine			M	22	M		Len	S	22	L	Sem 1		J	22	S	Lisa	Sem 1	M	22	V	21 musée	0.5 Lidwin	D	22	M		Villa	V	22						
23	L	Sem 1			J	23	J		10.5 Nadi	D	23	M		17 Chale?	V	23	D	Renf. Anais		M	23	S	Agathe	Sem 2	L	23	J		Eric	S	23						
24	M		1 (17h)		V	24	V	9	Sem 1	L	24	M		Xavier	S	24	L			J	24	D	Xavier		M	24	V	27 Surpris	enf. Audre	D	24						
25	M		Xavier		S	25	S	Stefania		M	25	J	Ascensio	Nadim	D	25	M	Karen	18 Chale	V	25	L	Sem 2		M	25	S	Stef	Ferme	L	25						
26	J		10.5 Char		D	26	D	Caroline		M	26	V	Xavier	Sem 2	L	26	M		Ludovic	S	26	M			J	26	D	Sabrina	Simon	M	26						
27	V	3 Ski	Sem 1		L	27	L	Sem 1		J	27	S	Charlotte		M	27	J		Simon	D	27	M			23 Hallow	V	27	L	Sem 1		M	27					
28	S	Karen			M	28	M		11 Anima	V	28	D	Renf. Michel		M	28	V	(17h)	Sem 2	L	28	J		Len	S	28	M		Pavillon	J	28						
29	D	Len				29	M		Karen	S	29	L	Sem 2		J	29	S	Caroline		M	29	V	22 Chale?	Sabrina	D	29	M		Charlotte	V	29						
30	L	Sem 2				30	J		Nadim	D	30	M		Camp 1	V	30	D	Renf. Julia		M	30	S	Caroline	Sem 1	L	30	J		Agathe	S	30						
31	M					31	V	10 Gourmand			31	M								J	31	L				M	31			D	31						
		We option				Perm	We perm											Camps					Perm fête														



L'ACCUEIL DES MINEURS

C M P

V. L'ACCUEIL DES MINEURS

1. ADMISSION

La définition très large de la population accueillie au CMP est : « Enfants souffrant de troubles de la personnalité et/ou du comportement ». La PSE donne un cadre plus général « Enfants qui sont en danger dans leur développement et dont la famille ne peut faire face momentanément ».

Ces définitions nous indiquent qu'un enfant qui rencontre **uniquement des problèmes liés à l'apprentissage scolaire ne doit pas être dirigé vers le CMP**. Pour cela, il existe des structures adaptées à ce genre de problématique. Il en est de même pour un enfant qui présente de **graves troubles de la personnalité**.

Notre accompagnement est essentiellement construit autour de la vie de groupe durant la semaine (groupe éducatif et groupe classe) et sur des temps de camp et de week-end d'activité. Notre mission est dans ce sens « éducative » au sens large du terme.

L'action du CMP est donc **principalement éducative, scolaire et éventuellement de préparation à une formation professionnelle**. Elle vise à faire vivre aux mineurs une expérience sur le plan éducatif et social et à leur faire acquérir un ensemble de compétences scolaires et professionnelles de base.

Un suivi thérapeutique (Logopédie, psychomotricité, art-thérapie et psychothérapie) individualisé et adapté à chaque situation **est mis sur pied selon les besoins, en complément** à l'accompagnement global sous la supervision d'un médecin pédopsychiatre.

Globalement, l'enfant accueilli doit présenter une problématique pour laquelle une action pluridisciplinaire peut raisonnablement apporter un mieux-être.

Pour gérer ce processus une « commission d'admission » a été créée.

1.1. La Commission d'Admission

La **commission d'admission** pilote le processus d'admission.

1.1.1 Mission et organisation de la commission d'admission :

- Cette commission a pour but de décider si le CMP entre en matière en mettant en route le processus d'admission (visite-stage-bilan-décision finale) pour les différentes demandes d'admission que l'institution reçoit sur l'année.
- Pour ce faire, elle est en possession de différents documents.
- Elle est composée du responsable des admissions (membre de la direction) et d'un représentant de chaque secteur.
- Il s'agit d'une commission permanente qui se réunit selon un calendrier établi pour l'année.
- La commission crée son propre règlement de fonctionnement.
- Elle affine les critères d'admission sur la base de ceux décrits ci-dessous.

1.1.2 Procédure :

- Le responsable des admissions averti par e-mail les membres de la Commission chaque fois que des documents en lien avec une demande d'admission parviennent à l'institution.
- Les demandes traitées à la séance de la Commission d'admission sont fixées à l'avance pour que les membres de la Commission puissent prendre le temps d'étudier uniquement les dossiers concernés par la séance. L'information de l'ordre du jour des séances est donnée par le responsable des admissions par e-mail la semaine qui précède la séance.
- Les avis positifs quant à une poursuite de la procédure d'admission (mise en place du stage d'une semaine) seront donnés en tenant compte :
 - des places disponibles en internat et en classe ;
 - d'éviter de cumuler des problématiques « potentiellement explosives ».
- Les repères de base pour la prise de décision lors des séances de la commission d'admission sont décrits dans le chapitre « Critères d'admission ».

1.2 Les conditions d'admission

1.2.1 Critères d'admission

Afin de répondre aux besoins en fonction des moyens et compétences à disposition, les critères plus précis suivants sont essentiels :

- L'enfant est âgé entre 6 et 12 ans ;

- Il est scolarisable (possibilité d'acquérir la lecture, l'écriture et le calcul) et présente un retard de 2 ans au maximum;
- Il est capable d'accepter un minimum de contraintes (classe, groupe, etc.) ;
- Il présente un minimum d'autonomie physique ;
- Il ne présente pas de troubles trop graves de la personnalité (psychose, etc.) ;
- Autres critères pertinents apparaissant sur le moment.

1.2.2. Conditions restrictives à l'admission:

Il n'est pas possible d'admettre des enfants qui présentent les caractéristiques suivantes :

- Enfant figé dans un processus intellectuellement déficitaire (max. 2 ans de retard scolaire à l'admission).
- Enfant souffrant de troubles psychiatriques exigeant des soins pédopsychiatriques (psychose, etc.) et rendant inadéquat, insuffisant voire maltraitant un accompagnement principalement basé sur les domaines éducatifs et scolaires.
- Enfant pour lequel le groupe et ses dynamiques ne sont pas aidant mais, au contraire, provoquent une sur-stimulation ingérable et néfaste pour l'enfant lui-même et pour les autres membres du groupe.
- Enfants ayant plus de 12 ans à l'admission, à l'exception des orientations pour le groupe Ado'suite.
- Enfant n'ayant pas un minimum d'autonomie physique.

1.3 Le processus d'admission

1.3.1. La demande

- Si la demande est adressée par une personne de l'environnement de l'enfant, la personne responsable des admissions vérifie les premiers critères (âge, problématique, etc.) et aiguille le demandeur vers la DGEJ (ORPM).
- Si elle est adressée par un ASPM de la DGEJ, du SCTP ou du TM, la personne responsable des admissions remplit la fiche d'admission.

1.3.2. La récolte d'informations

La personne responsable des admissions réunit les informations suivantes :

- Demande de définition de la problématique aux professionnels.
- Demande d'un rapport scolaire et/ou du formulaire SESAF.
- Demande d'un rapport aux éventuels thérapeutes, médecins qui ont suivi ou suivent la situation.
- Eventuellement visite dans le contexte actuel de l'enfant (classe, institution, etc.).

1.3.3. Evaluation de la demande par la commission

La commission d'admission étudie le dossier présenté par le responsable des admissions. Tenant compte des places disponibles, elle prend les options suivantes :

- Elle évalue l'adéquation de l'indication CMP pour l'enfant.
- Elle décide de demander des renseignements supplémentaires si cela est nécessaire.
- Elle prend la décision :
 - Soit de poursuivre le processus d'admission pour la situation présentée.
 - Soit de refuser la demande avec un rapport argumenté à l'attention du service demandeur.

1.3.4. La visite

Une visite est effectuée avec les parents, l'enfant et, éventuellement, un professionnel connaissant la situation sous la conduite du responsable des admissions.

- Elle a lieu après le préavis positif de ladite commission.
- Elle a pour but :
 - Pour la famille et l'environnement de l'enfant d'avoir une présentation de notre mission et du cadre de prise en charge ainsi qu'une présentation des locaux et des espaces ;
 - Pour les intervenants du CMP d'avoir une brève description de la problématique pour vérifier si nous pouvons y répondre et permettre à l'entourage de l'enfant d'entrer dans un partenariat.
- Elle se situe dans une démarche de connaissance réciproque, mais sans engagement pour le moment en termes d'admission.

1.3.5. Le stage

À la suite d'une décision positive de la commission d'admission et en fonction des places disponibles, un stage d'une semaine est mis sur pied par le responsable des admissions.

- Ce stage a lieu dans le groupe éducatif et dans la classe qui devrait accueillir l'enfant.
- Pendant le stage, selon les besoins, le pédopsychiatre ou un thérapeute voit l'enfant pour une courte évaluation.
- Pendant le stage, si nécessaire, les intervenants prennent contact avec les personnes qui se sont occupées de l'enfant auparavant pour des informations complémentaires ou des précisions.
- A l'issue du stage, un bilan interne est organisé avec les personnes qui ont rencontré l'enfant.

1.3.6. Evaluation et décision par la commission

- Les intervenants rédigent un rapport qui contient les observations faites pendant le stage, les éventuelles demandes d'informations complémentaires et une ébauche de prise en charge de l'enfant.
- Au terme de cette séance il est décidé si nous pouvons apporter une aide à l'enfant concerné.
- En cas de doute sur la décision, la commission d'admission peut être sollicitée ainsi que la direction.

1.4 L'entretien d'admission

L'entretien d'admission est mené dans l'esprit de nommer le plus clairement possible la réalité de ce qui se passe. Il est conduit par le directeur. Y participent les parents, le(s) éducateur(s) qui va (vont) accueillir l'enfant, l'assistant social de la DGEJ et, selon les cas, le thérapeute. Au terme de l'entretien, l'enfant peut être invité à participer à la retransmission des décisions prises et des objectifs du placement.

Lors de cet entretien, il s'agit, avec les parents, de mettre en avant la problématique de l'enfant et de bien signaler qu'elle fait partie d'un système et que le contexte familial a certainement joué un rôle dans cette problématique. Il s'agit également de bien définir les rôles et les responsabilités réciproques.

Avec les familles, il s'agit d'élaborer une sorte de contrat pour définir ce que nous allons faire ensemble. Ce contrat doit notamment développer la question : « En quoi je suis prêt à m'engager et à m'impliquer personnellement pour aller vers un changement ? En fait, quel changement personnel je suis prêt à envisager pour permettre un changement dans le système ».

Si la famille n'est visiblement pas d'accord de collaborer (situation en réalité très rare au moment de l'admission), pourrions-nous refuser de procéder à l'admission de l'enfant ? Certainement pas, mais il s'agit de nommer clairement les choses. La situation d'aide contrainte avec cadre juridique est également à envisager.

Nommer la situation, se situer vis-à-vis des parents signifie que l'on connaît la problématique, la souffrance et que l'on considère les parents comme des partenaires adultes, capables de prendre des responsabilités et non comme des individus pris en faute.

D'autre part, parler de leur engagement concret en matière de changement (éventuellement une thérapie par exemple) les met dans une démarche de réparation, d'évolution, peut-être pas très confortable mais certainement efficace.

1.5 Plan synthétique du processus d'admission

Demande d'admission



Responsable des admissions

- Vérification du lien avec la DGEJ
- Prise de contact avec le demandeur
 - Récolte d'informations



Commission d'admission

- Décide si l'institution peut entrer en matière concernant la poursuite de la procédure d'admission
- Composition : le responsable des admissions, un représentant par secteur.



- **Visite** d'information avec les parents et évent. le demandeur



Stage d'une semaine

- Classe
- Groupe
- Event. évaluation par un thérapeute
- Récolte d'informations complémentaires par les intervenants



Bilan / décision

- Document élaboré par les secteurs avec ébauche de prise en charge
 - Bilan du processus d'admission (Infos manquantes)
 - Décision d'admission



Entretien d'admission

- Définition des objectifs
- Définition des rôles et responsabilités réciproques

2. PLACEMENT

2.1 La signification du placement

Le fait de placer un enfant en institution n'est pas une chose simple. C'est un acte qui provoque énormément de réactions, de sentiments douloureux et contradictoires chez la famille, chez l'enfant et dans leur environnement. Le placement institutionnel dans notre pays n'est pas une chose très courante. Il est perçu négativement par la majorité des gens. Pour la famille qui se trouve confrontée à cette expérience, cela entraîne souvent un sentiment de disqualification sociale (et scolaire chez l'enfant), vis-à-vis de la famille élargie et de l'entourage (voisinage, amis, etc.), ce qui peut provoquer un repli de la famille sur elle-même.

Placement signifie augmentation du stress familial. Il s'agit également d'une séparation, la plus souvent forcée et donc douloureuse et difficile à accepter.

Comme nous le verrons plus en détail par la suite, la famille peut se sentir blessée, disqualifiée, agressée; l'intervention de l'institution (donc de l'éducateur) est souvent prise de façon concurrentielle.

Si, durant le séjour de l'enfant en institution, nous n'arrivons pas à modifier ou à nuancer cette image de concurrents dans l'esprit de la famille, nos efforts pour apporter une aide appropriée à l'enfant resteront dans l'ensemble plutôt vains.

En principe, la durée du placement est de courte ou de moyenne durée (2 à 4 ans), ceci afin de limiter les effets négatifs des longs séjours en institution. La réinsertion familiale et scolaire se fait dans la mesure du possible avant 14 ans, afin que l'enfant puisse vivre son adolescence et son orientation professionnelle dans sa famille, ou dans une structure d'accueil adéquate. Cela pour lui permettre de vivre ce moment important en bénéficiant de l'appui et de l'interaction famille/société la plus favorable pour sa socialisation.

Si cela n'est pas possible, nous pouvons continuer l'encadrement du jeune dans le cadre du groupe Ado'suite, jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire mais au maximum jusqu'à 18 ans.

Nous offrons aux enfants et à leur famille une prise en charge qui met en jeu plusieurs types d'interventions et de soutiens.

Collaboration familles-CMP

Vivre en internat, c'est aussi se confronter à d'autres règles que celles de la famille. Les valeurs de l'institution auxquelles l'enfant ou le jeune est soumis durant la semaine ne correspondent pas forcément aux normes de la famille. Grâce à un travail de collaboration soutenu familles - CMP, nous permettons à l'enfant de rester fidèle à sa famille, tout en montrant ses possibilités à évoluer et à être différent dans le contexte de l'institution.

Bien que nous vivions avec l'enfant au quotidien, nous ne souhaitons ni remplacer les parents, ni les juger, ni les concurrencer. En vue d'une aide éducative possible, nous devons à tout prix éviter de les disqualifier, mais leur permettre de nous déléguer momentanément certains aspects éducatifs de la vie de leur enfant. Le ch. 3, « Travail avec la famille » explique notre démarche.

Double message... parents en concurrence-parents collaborant

Au moment du placement, le message implicite de la famille est souvent double: " Changez notre enfant ! ", mais aussi : " Ne réussissez pas avec notre enfant, car réussir là où nous pensons avoir échoué équivaut à nous montrer que nous sommes de mauvais parents ! "

Lors des entretiens avec les familles, nous essayons, dans la mesure du possible, de rendre explicites les loyautés de l'enfant et de permettre à la famille de donner quittance à ses progrès.

En partageant la compétence avec les parents et en les associant étroitement et activement au processus évolutif de leur enfant, alors même qu'ils en sont momentanément séparés, nous sommes convaincus que nous les aidons à reconstruire un équilibre familial plus harmonieux.

Attentes magiques

Nous sommes frappés, lors des admissions, de voir à quel point nombre de parents ont des attentes magiques à l'égard de l'institution. Le simple fait de placer l'enfant devrait pouvoir miraculeusement le changer. Puisque nous sommes des " spécialistes ", nous devrions en faire des enfants polis, travailleurs, respectueux des parents, etc., en un minimum de temps.

Ne parlons pas d'école...

Il est rare que les parents ne mettent pas l'accent sur les problèmes scolaires (" Notre enfant est placé au CMP parce qu'il faisait des mauvaises notes...ou qu'il avait un mauvais comportement en classe... "). Cependant, nous les sentons généralement capables d'établir quelques liens entre leurs difficultés familiales, relationnelles, et les problèmes de leur enfant. Quelques parents, par contre, s'accrochent avec désespoir à la définition « difficultés scolaires = placement »; il n'est pas toujours aisé, dans ce cas, de leur faire admettre que le Châtelard n'est pas une école privée, mais une institution éducative spécialisée, et que le placement de leur enfant implique, pour eux, un certain travail de réflexion et de remise en question (peut-être tellement douloureux qu'il en devient inenvisageable).

Que faire lorsque les attentes des parents semblent uniquement liées à la question scolaire? Il arrive que nous nous trouvions dans une telle situation; il convient, dans ce cas, d'évaluer l'efficacité de notre action auprès de la famille. Nous devons envisager, si la situation l'exige, une solution nouvelle pour l'enfant et sa famille et admettre que nos capacités d'intervention sont quelquefois limitées.

Demande d'aide forcée ou spontanée ?

Les familles adressées au CMP se trouvent en situation d'échec (échec scolaire, dysfonctionnement des relations familiales, ...). La période de crise qu'ils traversent les a conduits à une demande de placement. Les demandes ne sont en général pas le résultat d'une démarche de la famille uniquement. Les parents sont " aiguillés " par un représentant d'un service social, un médecin, un psychologue, etc., avec qui ils ont déjà réfléchi aux motivations et aux raisons d'un éventuel placement. Même si le choix de placer, ou non, leur enfant est quelquefois plus que limité (exclusion du système scolaire, violences familiales, etc.) ils restent, au niveau légal, les seuls décideurs potentiels. D'autres fois, au contraire, l'admission en internat est une mesure légale de protection de l'enfant. Les parents n'ont donc pas le choix de refuser ou d'accepter cette mesure. Ils se voient séparés de leur enfant et dans l'obligation formelle de collaborer avec nous. Il n'est pas toujours aisé d'associer parents et enfants à une démarche commune de réflexion, alors même qu'ils sont sous l'emprise d'une mesure de contrainte. Le message implicite " vous êtes légalement dans l'obligation d'accepter que l'on vous aide " est un outil de travail complexe mais possible.

Placement en internat, quelles démarches ?

Dès le 1er janvier 2008, date de la mise en place de la politique socio-éducative cantonale, toutes les prestations éducatives servies en internat et externat sont délivrées exclusivement aux mineurs et jeunes adultes au bénéfice d'une intervention socio-éducative de la Direction Générale de l'Enfance et de la Jeunesse, du Service des Curatelles et Tutelles Professionnelles, ou du Tribunal des mineurs.

- Pour les parents (ou le tuteur) :

1. Lorsque les parents pensent que leur enfant devrait bénéficier d'un placement éducatif en institution relevant de la politique socio-éducative, ils prennent contact avec l'Office de protection des mineurs de leur région, et lui adressent **une demande d'aide**.

2. La DGEJ apprécie la demande, selon les critères de mise en danger du développement du mineur et de la capacité ou non des parents à remédier seuls à ce danger, ou avec d'autres aides qu'ils pourraient solliciter.

3. Si, au terme de son appréciation, le DGEJ conclut au bien-fondé de la demande de placement, il débute une action socio-éducative envers le mineur et sa famille, et sollicite la prestation éducative demandée. Il peut aussi réorienter la demande vers une autre prestation, si les objectifs peuvent être atteints de façon plus efficiente.

4. Les parents sont libres de refuser les propositions faites par le DGEJ. Ils peuvent alors renoncer à leur demande et refuser l'intervention du DGEJ. Ils ne peuvent cependant pas exiger que la prestation sollicitée soit octroyée.

5. Si le DGEJ conclut néanmoins qu'un soutien est nécessaire aux parents, mais que ses modalités diffèrent de celui sollicité par les parents, il les en informe.

6. Si les parents continuent de refuser l'action socio-éducative qui paraît nécessaire au DGEJ pour assurer la protection de l'enfant, le DGEJ saisit alors l'autorité tutélaire (justice de Paix).

- Pour un intervenant professionnel :

1. Lorsqu'une intervenante ou un intervenant professionnel pense qu'un mineur devrait bénéficier d'une mesure éducative d'une institution relevant de la politique socio-éducative, elle ou il en informe les parents (ou le détenteur de l'autorité parentale), qui adressent **un signalement** dans ce sens à l'Office de protection des mineurs de la région ainsi qu'au juge de Paix selon une procédure explicite depuis janvier 2013.

2. Le DGEJ apprécie la demande, selon les critères de mise en danger du développement du mineur et de la capacité ou non des parents à remédier seuls à ce danger, ou avec d'autres aides qu'ils pourraient solliciter. Il prend à cet effet l'avis des professionnels concernés.

3. Si, au terme de son appréciation, le DGEJ conclut au bien-fondé de la demande de placement, il débute une action socio-éducative envers le mineur et sa famille, et sollicite la prestation éducative demandée. Il peut aussi réorienter la demande vers une autre prestation, si les objectifs peuvent être atteints de façon plus efficiente.

4. Les parents sont libres de refuser les propositions faites par le DGEJ. Ils peuvent alors renoncer à leur demande et refuser l'intervention du DGEJ. Ils ne peuvent cependant pas exiger que la prestation sollicitée soit octroyée. En cas de refus des parents et si la protection du mineur l'exige, le DGEJ saisit alors l'autorité tutélaire.

5. Si l'intervenante ou intervenant professionnel estime que le mineur est en danger dans son développement sans une intervention socio-éducative pour lui et sa famille, et que ses

parents refusent de demander une aide au DGEJ, l'intervenante ou l'intervenant adresse un signalement au DGEJ, conformément à l'art. 26 LProMin et aux art. 31 à 36 RLProMin.

2.2 L'INTERVENTION EDUCATIVE

Les mineurs et adolescents (appelés ci-après « mineurs ») accueillis sont répartis dans 3 groupes éducatifs indépendants, verticaux et mixtes pour les plus jeunes (6 à 13-14 ans) et dans un groupe d'adolescents (13-14 à 18 ans) appelé « Ado'suite ».

Chaque groupe accueille 8 mineurs ainsi qu'un externe ou mineur en phase de sortie. Chaque groupe a sa propre équipe éducative. Un consensus de base régit l'action pédagogique commune. Néanmoins, chaque groupe de vie garde sa spécificité propre, liée aux différentes personnalités des professionnels.

Le travail des éducateurs s'articule sur deux plans :

Avec le mineur, à qui nous proposons, dans le groupe éducatif, un lieu de vie communautaire au quotidien, des semaines de camp et des week-ends d'activité.

Le mineur doit pouvoir bénéficier d'un cadre et d'une prise en charge différente que celle effective au sein de sa famille, si possible non concurrentiel. Nous l'aidons à clarifier ses demandes affectives, de limites et de cadre. Les interactions entre le mineur et les adultes d'une part, entre le mineur et les autres mineurs d'autre part, vont lui permettre de remettre en question et de structurer son système relationnel.

Avec la famille, à qui nous proposons des entretiens réguliers; ainsi nous l'aidons à prendre conscience des interactions qui régissent le système familial et à entrevoir d'éventuelles possibilités de changement, dans lesquelles le mineur n'aura plus besoin d'être symptomatique. Ce travail est développé au chap. suivant.

Notre intervention s'articule donc essentiellement sur ces deux plans. Cela ne signifie pas qu'il s'effectue en vase clos et sans interdépendance entre un plan et l'autre. Au contraire, le travail d'observation et le mode d'intervention que nous avons avec le mineur s'alimente de tout ce qui découle du travail avec sa famille et vice-versa.

Dans le premier plan, qui concerne essentiellement le mineur, **le groupe de vie** dans lequel il est accueilli devient l'élément charnière, la plaque tournante à partir de laquelle l'ensemble de la prise en charge est élaborée.

C'est en somme à travers l'observation quotidienne du fonctionnement du mineur dans le groupe que naissent les différentes hypothèses de travail qui vont jaloner la suite de son séjour.

Il apparaît donc important de parcourir plus en détail cet aspect du travail en institution pour mieux comprendre le sens actuel de notre intervention.

2.2.1 Le travail avec les mineurs

Il y a, pour les éducateurs au CMP, tout un travail en contact direct avec les mineurs. C'est dans cette expérience de rencontre, de partage et de confrontation d'un mineur avec ses camarades et avec les éducateurs, que se révèle la raison d'être de notre fonction et de notre rôle.

Il s'agit d'un univers toujours en mouvement, répondant aux règles et aux lois de la dynamique du moment, difficile à approcher et cerner par un simple récit écrit.

Le déroulement de la vie en institution en est le cadre porteur, suffisamment clair pour permettre à cet aspect du travail de s'exprimer dans des limites connues et donc maîtrisables.

La confrontation éducative de groupe permet souvent au mineur de mieux comprendre et identifier ses relations avec les adultes et les camarades. Petit à petit, le mineur peut tenir compte de ces nouvelles expériences, qui l'aideront à corriger et enrichir son vécu relationnel. Il peut ainsi, par la suite, dépasser ses sentiments d'échec et avoir des perceptions plus positives de lui-même et de son entourage.

La plupart du temps, confrontés à des échecs relationnels et scolaires, les mineurs perdent confiance. Leur vision d'eux-mêmes est fortement dévalorisée. Ils se voient méchants, bêtes, et pensent que, de toute manière, ils n'ont pas les capacités pour réussir ce qu'ils veulent entreprendre.

Quand le mineur ne comprend plus ce qui se passe dans sa famille, dans sa classe, ou qu'il ne l'accepte pas, il le signale souvent par des comportements inadéquats, qui deviennent progressivement insupportables pour son entourage (mise à l'épreuve constante des limites, retard scolaire, absentéisme, difficultés de comportement, déprime, vols, etc.).

En proposant une expérience de placement institutionnel, on essaie de le sortir de ses marques, de ses habitudes, des rôles dans lesquels il s'inscrit et se protège. Cela lui permet de révéler de nouvelles facettes de sa personne, d'expérimenter d'autres rôles et de nouer des contacts différents avec son entourage. Par exemple, à travers l'approche d'une activité proposée, le mineur peut découvrir et faire découvrir aux autres une image encore inconnue de sa personne (valorisante ou dévalorisante). Il est confronté à ses difficultés, à ses qualités et aux réactions que cela engendre chez les autres. Il a alors la possibilité de mieux se connaître et se définir en tant qu'individu.

En perdant ses repères habituels, le mineur doit faire appel à ses ressources personnelles pour affronter une nouvelle situation, ce qui peut le confronter à plusieurs découvertes et sensations (possibilité de vivre un moment éloigné de sa famille, tristesse, joie, crainte, etc.).

Notre rôle est de vivre avec lui, en étant attentifs à saisir les moments de cette expérience commune, afin de réaménager des relations plus vraies entre mineurs et entre adultes et mineurs. Tous les fonctionnements, les comportements et les réactions possibles d'un mineur peuvent se manifester; c'est sur cela qu'il importe d'agir, en comprenant ce qui se passe. Ce travail ne se fait pas seulement à coup d'explications. Aux multiples attitudes, nous répondons par des attitudes d'adultes, sans exclure la confrontation ou le conflit. L'objectif final est de faire avancer chaque mineur dans la connaissance de lui-même et de le rendre conscient de ses relations avec les camarades, les adultes, sa famille.

Concrètement, tous les éléments de la vie quotidienne deviennent des prétextes pour aider le mineur à structurer son système relationnel.

Cette action a bien évidemment en même temps un **cadre, un moyen et un objectif**.

Il y a tout d'abord le **cadre institutionnel**. Il est fixe et regroupe les règles et les lois générales de vie qui mettent tous les mineurs au même niveau, sans différenciation aucune, cela au même titre que le cadre de notre société, en-dehors de l'institution. Ce cadre est constitué par :

- les lois qui régissent tout établissement accueillant des mineurs en âge scolaire : obligation de suivre l'école, obligation de justifier les absences, etc.
- des règles de comportement (pas d'alcool, pas de fumée, pas de violence) ;
- des règles propres à notre institution au sujet de l'utilisation du matériel mis à disposition des mineurs, etc.

Ce cadre confronte le mineur à sa capacité d'acceptation des règles de vie en société

Il y a, ensuite, le **cadre individuel**. Il est personnalisé, lié au fonctionnement, au comportement et au projet élaboré pour chaque mineur. Ce cadre est mobile, il évolue et se modifie avec le mineur; il sanctionne ses progrès ou ses régressions et lui permet de se structurer en tant qu'individu, tout en se différenciant des autres.

Dans ce sens, un mineur peut avoir la permission de se rendre seul à la piscine un mercredi après-midi, alors qu'un autre, pour lequel nous estimons la permission trop "dangereuse" (risque de vols, de mauvais comportements, etc.), se voit obligé de s'y rendre uniquement accompagné par un adulte. Cette décision peut changer à partir du moment où les adultes estiment judicieux de confronter le mineur à cette expérience.

La présence de ces deux cadres et les réactions des adultes s'y référant mettent le mineur face au *principe de réalité*. Cela signifie que le mineur prend petit à petit conscience de ses possibilités, de ses capacités, de ses différences et des réactions que les gens, la société ont face à ses agissements.

Les cadres sont donc un support dans notre travail et non pas un but à atteindre.

L'objectif vers lequel nous tendons est *l'autonomie*. Il est atteint si, à travers cette expérience institutionnelle, le mineur apprend à se différencier, à se responsabiliser et à intégrer les différentes notions de cadre et de réalité. Cela lui permettra de trouver un comportement, un fonctionnement satisfaisant et acceptable pour lui-même et son entourage.

En complément et en soutien à cela, se révèle notre option pédagogique d'inspiration systémique, qui nous donne une base de compréhension et d'appréhension de la problématique et un mode d'intervention pour aider le mineur à réfléchir sur lui-même.

Lors de nos interventions, nous allons essayer de proposer de nouvelles "façons d'être en relation", de nouvelles interactions (relations circulaires); nous tentons de comprendre, de saisir, l'homéostasie (l'équilibre) de la famille, ses règles (implicites ou explicites), ses ressources, ses capacités à entrer dans un processus de changement, de manière à ce que notre intervention puisse être la plus adéquate possible.

Notre manière d'accompagner le mineur et sa famille est développée dans le ch. 3 « Le travail avec les familles ».

2.2.2 Une journée type

Il est clair que cette description d'une journée type peut se différencier et se nuancer s'il s'agit d'enfants en bas âge, d'enfants de 10 – 12 ans ou d'adolescents. L'attitude et l'attention de l'adulte s'adapte donc à cette réalité.

Le lever : de 6h45 à 8h30

Il s'agit du démarrage de la journée. L'éducateur arrive entre 6h45 et 7h00. Il prépare la table pour le déjeuner et ensuite réveille les mineurs ou veille à ce que les plus grands gèrent ce moment de réveil. Il est important de bien négocier cette étape de la journée, pour permettre au mineur de commencer son activité (scolaire ou professionnelle) dans les meilleures conditions possibles. Il y a lieu de créer une ambiance détendue, agréable, dans laquelle le mineur se sent libre de trouver son rythme, tout en respectant celui des autres. Pour cela, il faut être attentif à l'état d'esprit des uns et des autres et permettre ainsi à l'un de parler du cauchemar qui l'a angoissé durant la nuit, à l'autre de se détendre avant son activité du jour, à l'autre encore de souligner sa bonne humeur et de s'en féliciter, etc.

Cette intervention doit, entre autres, être accompagnée par une action plus pratique au niveau de l'hygiène (toilette, habillement correct, brossage des dents) et de la santé (déjeuner équilibré). L'éducateur qui fait le lever n'a pas forcément été présent le soir précédent. Pour qu'il y ait un suivi cohérent dans notre action quotidienne, et pour que des problèmes survenus le soir puissent être réglés le matin, l'éducateur est mis au courant des événements de la veille, à l'aide d'un journal de bord.

Après le déjeuner, il y a les tâches plus ménagères à accomplir, souvent avec l'aide de quelques mineurs.

Entre la fin du déjeuner et l'heure de l'école, nous devons aussi avoir un œil sur l'extérieur, où les mineurs jouent.

À 8h20, les mineurs se rendent sur leur lieu d'activité. Quelquefois, certains doivent être accompagnés par l'éducateur, chargé de donner à l'enseignant des informations les concernant (à propos des devoirs, par exemple).

Le temps du repas de midi : de 12h00 à 13h30 :

Entre la sortie de l'école et le début du repas, il y a toujours un battement de 15-20 minutes. Durant ce temps, les mineurs vont dans leur groupe et s'occupent en attendant l'heure de passer à table.

Une ambiance de repas agréable et détendu se prépare déjà lors de ces quelques 20 minutes. En effet, pour ces mineurs, le fait de passer la matinée assis sur les bancs d'école et d'être confrontés à des situations scolaires et de vie de classe, peut provoquer un certain nombre de tensions. L'éducateur doit être attentif à cela. C'est lui qui doit arriver à fixer un cadre qui permet aux uns et aux autres de s'aérer et de se défouler avant le repas, sans que cela ne génère des tensions inutiles.

Il y a aussi des situations conflictuelles entre mineurs survenues lors de la récréation ou durant la classe qu'il est bon de clarifier et régler rapidement, en donnant la possibilité aux mineurs concernés de s'exprimer et s'expliquer entre eux, avec le soutien d'un éducateur ou d'un enseignant. A travers cette pratique, le mineur peut apprendre à résoudre les conflits avec autrui autrement qu'en utilisant la violence, la colère ou le repli sur lui-même.

Durant le repas, l'éducateur doit toujours être garant du cadre, afin de maintenir un climat calme.

Il est important, lors de ces moments qui rassemblent le groupe entier, d'être attentif à la dynamique qui se crée. Dans des groupes verticaux, comme au Châtelard, les plus grands ont parfois tendance à monopoliser la parole et à empêcher les autres de s'exprimer. Les plus petits, ne sachant pas comment attirer l'attention sur eux, pourraient alors faire les pitres et essayer d'exciter tout le monde.

Nous devons donc gérer cela et rendre les mineurs attentifs à ce qui se passe, afin qu'ils puissent retirer un apprentissage constructif de ces expériences.

Cela mis à part, il ne faut pas oublier que le but principal du repas est de manger. Nous avons donc aussi un rôle à remplir dans l'apprentissage d'une bonne alimentation, variée et équilibrée. A la fin du dîner, excepté les mineurs qui ont un service à faire, ce qui nécessite un accompagnement, il faut aussi être disponible et attentifs à ceux qui jouent à l'extérieur.

Le goûter et les devoirs : de 15h30 à 17h00

À 15h30, les élèves sortent de l'école. Comme à midi, il faut tenir compte de leur besoin de se décharger et de s'aérer. Nous prenons le goûter ensemble en écoutant les récits qui concernent la journée d'école. Le goûter terminé, nous organisons les devoirs. Cette étape est très importante dans la préparation du mineur à sa sortie du CMP, en vue d'une éventuelle réinsertion dans le circuit scolaire régulier. Un mineur qui ne se sent pas responsable de ses devoirs et qui n'acquiert pas une certaine autonomie dans la réalisation de ces derniers, aura d'énormes difficultés à s'intégrer à l'école publique.

Au même titre que l'enseignant spécialisé dans la classe, et souvent en suivant ses recommandations, nous devons donc personnaliser notre intervention par rapport au niveau de connaissance, de responsabilisation et d'autonomie de chaque mineur.

Pour celui qui a déjà acquis une bonne autonomie, il est important, en accord avec son enseignant, de le laisser organiser seul ses devoirs, tout en étant disponibles pour des questions de compréhension des tâches à résoudre. Cela nous permet de vérifier, sur une certaine durée, la capacité du mineur à se prendre en charge. Notre objectif final est d'évaluer sa réelle possibilité à être autonome dans un cadre moins protégé que le Châtelard.

A l'autre extrême, nous avons ceux qui refusent tout ce qui est scolaire. Ils ne veulent pas faire leurs devoirs, ils ne savent pas les faire. Ce moment les met face à leurs difficultés d'acquisition et ils préfèrent se réfugier dans la fuite. Il s'agit souvent de mineurs qui ont peu d'estime d'eux-mêmes. Les échecs scolaires passés les ont énormément dévalorisés. Ils n'ont plus confiance en leurs capacités. Pour eux, il faut mettre en place un cadre précis et clair, qui consiste à définir le lieu où l'on fait les devoirs, le moment, la durée et, bien sûr, imposer une présence et un soutien constants de l'adulte. Tout au long du placement, ce cadre massif doit évoluer vers une ouverture et une autonomie du mineur face à ses devoirs.

Entre ces deux extrêmes, nous avons toutes les variations possibles qu'il importe de déterminer et de définir en équipe, afin de trouver le cadre le plus adapté aux besoins de chaque situation.

Pour l'ensemble des mineurs, les devoirs se terminent, de façon échelonnée, entre 16h30 et 17h00.

Le temps libres : de 17h00 à 18h30

Après les devoirs, les mineurs ont un moment libre que chacun utilise comme il le veut. Nous sommes là pour les aider s'il le faut.

Nous laissons volontairement un moment de loisirs non organisé par l'adulte, pour que le mineur ne prenne pas l'habitude d'être un "consommateur" d'activités pré-organisées à son intention. Pour son autonomie future, il est en effet important, à notre avis, qu'il sache organiser ses moments de loisirs. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'ados qui ont besoin de leur espace.

Pour certains, cela est plus difficile que pour d'autres. Ils doivent quelquefois passer par une période où ces moments sont synonymes d'ennui et d'embêtement, avant de pouvoir utiliser leur potentiel d'imagination et d'intérêts divers et s'occuper de façon autonome.

D'autre part, ces moments durant lesquels l'adulte n'est pas constamment à côté d'eux les obligent à gérer différemment et à trouver des solutions personnelles aux situations problématiques ou conflictuelles dans la dynamique de groupe. Il y a là tout un apprentissage concernant le partage, le respect de l'autre, la tolérance, l'acceptation de la différence, etc. Pour que cette expérience puisse se faire, il est indispensable que nous soyons plus en retrait lors de ces moments. Il ne s'agit pas, bien sûr, de laisser les mineurs livrés à eux-mêmes, mais plutôt de prendre un rôle de soutien et d'accompagnement quand la situation l'exige. En quelque sorte, d'accepter que les choses se passent (conflit, début de bagarres, engueulade, etc.) pour pouvoir les travailler avec les mineurs, plutôt que de tout faire pour que rien n'arrive.

Le souper et la soirée : de 18h30 à 21h30

À 18 heures, nous commençons à nous préparer pour le souper. Il faut mettre la table, dire aux mineurs de terminer leurs activités et de se laver les mains. Le repas est en général plus long que celui de midi; il y a en effet moins de contraintes au niveau des horaires. Le climat est différent, souvent plus détendu.

Après le repas (environ 19h00) et les tâches ménagères, il reste aux mineurs, suivant leur âge, entre 1 heure et 1 heure 30 pour s'occuper avant le coucher. Les occupations du soir varient selon les saisons et la météo, deux éléments qui conditionnent la possibilité de jouer à l'extérieur ou de devoir rester dans les groupes.

Quoiqu'il en soit, ce moment souligne aux mineurs leur éloignement de la famille; l'approche de la nuit réveille les éventuelles angoisses qui l'accompagnent. Pour certains, cela se manifeste par une montée de tristesse, pour d'autres, cela ressort sous la forme d'une excitation exagérée qu'il faut arriver à contenir et à canaliser. Il est important d'entourer les uns et les autres, d'être présent et à l'écoute, à travers des contes, des massages, des jeux de société, des bricolages etc.

L'heure du coucher est fixée entre 20h15 et 21h30 (plus tard pour les ados). Vers 21h15, le veilleur arrive. Le temps de le mettre au courant sur le climat général du groupe, de donner les dernières consignes et la soirée est terminée.

2.2.3 La semaine dans les groupes éducatifs

Voici un aperçu des différents moments significatifs aménagés au cours de la semaine.

Lundi: l'accueil des mineurs qui sont rentrés à la maison et des familles.

Il s'agit d'une étape importante dans la construction de l'histoire "famille-CMP"; ce moment de transition est parfois vécu de manière douloureuse par le mineur et sa famille. Il s'agit, de semaine en semaine, de négocier au mieux ce " passage de témoin ", afin que le mineur sente qu'il a l'autorisation parentale de s'installer au Châtelard pour la semaine.

À ce moment, l'éducateur présent effectue, de manière informelle, un travail de discussion important avec les familles.

Il prend également connaissance du déroulement du week-end et profite de cette rencontre pour recueillir des renseignements concernant le planning de la semaine du mineur (éventuels retours à la maison pour causes diverses, rendez-vous médicaux...).

Cette journée semble généralement vécue de manière plus intense que les autres jours de la semaine; après un week-end en famille, le mineur doit vivre la séparation et se réadapter aux règles de l'institution.

Mardi: synthèses et colloques de groupe.

Chaque groupe dispose de quatre heures (de 10 heures à 12 heures et de 13h30 à 15h30) durant lesquelles tous les éducateurs sont présents. Ces moments permettent la participation à différentes rencontres qui sont décrites dans le chap. IV concernant le personnel.

Nous utilisons quelquefois ces heures pour effectuer des supervisions (avec un intervenant extérieur) ou des Ateliers de Réflexion (animés par l'adjoint socio-pédagogique). Nous analysons notre rôle, notre intervention afin de réajuster nos objectifs de travail

Mercredi: colloque des trois groupes des 6-14, rencontre avec les enseignants, activités avec les mineurs.

Les mercredis après-midi, nous demandons aux mineurs de proposer des activités et de les mettre sur pied (dans la mesure de leurs possibilités), avec ou sans notre aide. Nous évitons de leur servir, chaque mercredi, un programme " tout cuit " d'activités organisées, ceci dans l'intention de les rendre plus partie prenante et responsables de leur temps libre.

Nous proposons également des activités qui s'adaptent aux saisons (chaque mineur est libre d'y participer, ou non, en fonction de ses projets, de ses envies ou de ses capacités). Durant l'hiver, nous mettons plus l'accent sur des disciplines telles que le ski, le patin à glace, le bob.

Nous proposons une activité "football", à travers laquelle ils sont confrontés à un jeu d'équipe, avec tout ce que cela comporte (solidarité, contraintes, fair-play, découvertes de ses propres limites, ...).

Visites de musées, expositions ou séances de cinéma sont les bienvenues en cas de mauvais temps. La Ville de Lausanne propose aux écoles de la commune une large palette d'activités sportives, réparties tout au long de l'année, les mercredis après-midi (VTT, ski, ping-pong, canoë, patin à glace, ...). Le Châtelard bénéficie de ces prestations. Au début de chaque année scolaire, nous en recevons le programme; les mineurs s'inscrivent s'ils trouvent l'un ou l'autre projet intéressant. Nous trouvons important que, dans le processus de socialisation que nous mettons en place, ils se trouvent en contact avec des mineurs qui ne vivent pas dans une réalité institutionnelle et, par-là, s'ouvrent un peu plus sur l'extérieur.

Jeudi :

Dans chaque groupe éducatif il est possible de confectionner le repas du soir. Les mineurs, à tour de rôle, choisissent le menu et le réalisent, avec la collaboration d'un éducateur. Cette activité leur permet de découvrir de nouveaux goûts et le plaisir de partager avec les autres une « création personnelle ».

Vendredi :

C'est le moment de penser aux habits à laver, aux draps à changer et aux horaires et départs pour le week-end.

Le retour de l'enfant chez lui, le vendredi entre 15 heures 30 et 17 heures, représente (au même titre que le lundi matin) un espace de transition important pour le mineur et sa famille. L'idée d'un week-end en famille peut être source de joie ou d'inquiétude. Cet instant de rencontre informelle avec la famille peut être un espace de " décharge émotionnelle " important.

2.2.4 L'année scolaire

Les rituels et les manifestations régulières permettent de donner un rythme à l'année scolaire et offrent ainsi des repères aux mineurs qui sont souvent empruntés dans la gestion du temps et de l'espace.

Ainsi, l'année scolaire est rythmée par :

- les camps, les week-ends, les vacances ;
- des rituels qui se retrouvent chaque année tels que :

Fin août : Rentrée scolaire

Accueil de tous les parents en présence de l'ensemble du personnel
Accueil des nouveaux élèves et répartition des classes

Mi-septembre :

« Sortie de la rentrée »

Marche avec tous les enfants et le personnel d'encadrement.

Cette marche sera suivie de la cérémonie de l'arbre (accrocher les prénoms des enfants et du personnel).

Octobre - novembre :

Portes ouvertes aux parents, visite des classes et des groupes.

Mars : Journée des Mosses à ski.

Concerne tous les enfants et tout le personnel du CMP

Juin-Juillet :

Fête de fin d'année. Avant dernière semaine de classe, jeudi en début de soirée. Participation des familles

Petite production des enfants, promotions, départs.

Cérémonie de l'« Arbre de vie ».

L'arbre de vie est un programme interne de prévention formé d'un ensemble de manifestations qui accompagnent les mineurs tout au long de l'année et qui visent à travailler sur leur identité, leur intimité et le respect de soi et des autres.

En début d'année, chacun épingle son nom sur l'« Arbre de Vie ». A la fin de l'année, les personnes qui quittent le CMP reprennent leur billet avec le nom. Durant l'année, des groupes de parole se rencontrent autour des thèmes de l'intimité, l'origine et le prénom.

2.2.5 La permanence

De 7 heures à 21 heures 30, des éducateurs sont présents sur les groupes. S'il est plus ou moins facile d'imaginer en quoi consiste leur travail lorsque les mineurs sont présents, il peut être moins aisé de concevoir ce qu'ils font pendant leur absence. Ces moments, où les mineurs sont à l'école ou en activité et les éducateurs sur les groupes, sont appelés moments de « permanence ». Au-delà des actes quotidiens, l'éducateur est le « gardien du foyer »; cela permet au mineur d'avoir un sentiment de sécurité par rapport à son lieu de vie. Cette présence a pour but de poursuivre l'action éducative (même en dehors de la présence des mineurs), un groupe éducatif étant un espace de vie artificiel qui devient plus humain et riche grâce à la présence constante des éducateurs; ces derniers participent à lui donner une âme, une identité.

Cette permanence est également assurée dans le cadre de « l'horaire orange (cf. Ch. VI, gestion des crises) et durant les week-ends ou les vacances scolaires.

2.2.6 Les camps et les week-ends

En complément à l'organisation de la vie de groupe, nous proposons aux mineurs des temps structurés différemment que durant l'année scolaire. Il s'agit des moments consacrés aux camps et aux week-ends, durant lesquels le mineur (et l'éducateur) se trouve confronté à un rythme de la journée, à un groupe et à une dynamique différents de ceux qu'il a l'habitude de vivre dans son espace habituel.

Les camps et les week-ends apparaissent comme un important complément, en prolongement de la vie quotidienne; ils y ajoutent un éclairage et une expérience différents. Pour la plupart des anciens pensionnaires du CMP, les souvenirs liés aux camps et aux week-ends sont souvent les plus forts et les plus marquants. Ils représentent une possibilité pour eux et pour l'éducateur de sortir du rythme institutionnel, parfois lourd et contraignant, en leur permettant ainsi de vivre ensemble une expérience nouvelle et différente.

Durant l'année, le mineur vit dans un cadre « protégé », préétabli, structuré et connu (institution, classe, groupe), qui rythme les journées et les semaines dans une similitude rassurante. Dans un camp ou un week-end, il doit s'adapter à un nouveau cadre, posé différemment, plus souple, faisant davantage appel à ses ressources personnelles et à sa capacité d'adaptation. Ces expériences nous permettent de mesurer les acquisitions faites par le mineur dans la construction de sa personne, et donc d'évaluer ses possibilités de réintégration, tant au niveau scolaire que familial.

La participation du mineur à ces moments de vie de groupe n'est pas facultative, mais fait partie intégrante de la prise en charge de l'institution.

L'aspect obligatoire sert, entre autres choses, à affirmer au mineur et à sa famille (lors de l'admission et durant toute la durée du placement), l'importance que nous donnons aux week-ends et aux camps.

Cela permet d'être clair sur notre volonté de prise en charge et sur les moyens que nous mettons en place pour atteindre l'objectif d'évolution du mineur.

Les camps correspondent à des périodes de congé scolaire.

Le camp d'automne permet aux trois groupes (7-14 ans) du CMP de vivre la première expérience de l'année hors institution, lors d'une période très importante. À ce moment de l'année, en effet, le groupe est dans une situation délicate: les nouveaux arrivés doivent trouver leur place et les anciens doivent être capables de redéfinir la leur, sans oublier les éducateurs qui participent aussi à cette dynamique d'un groupe en formation.

Dans cette perspective, nous trouvons adéquat que chaque groupe parte de son côté, avec son projet pour la semaine.

Les trois groupes appliquent donc pour le camp d'automne des critères de base définis en fonction de leur identité propre.

Cette option permet de créer une "histoire" de groupe, "un passé" qui se retransmet spontanément d'année en année par les anciens au bénéfice des nouveaux.

Nous avons constaté que cela contribue largement à la formation d'un groupe de mineurs solidaires, qui se reconnaissent dans une expérience commune et se *différencient* des autres.

Le mineur peut donc mieux *s'identifier* à travers ce sentiment *d'appartenance* à un groupe, aidé par le *repère constant* et régulier du camp d'automne.

Les Camps de Noël, de février et de Pâques permettent un mixage inter-groupes, tout en tenant compte des différents besoins des mineurs et de leur famille.

Plusieurs Camps d'été, également inter-groupes, sont proposés pour permettre la formation de groupes plus restreints.

Ils se déroulent soit en camping, soit en location d'un site, soit au CMP. Les mineurs angoissés, qui ne supportent que très peu les changements bénéficient mieux d'un camp se déroulant au CMP qu'à l'extérieur.

Ces camps marquent la fin de l'année scolaire et, en plus, pour certains, la fin de leur séjour au CMP.

Les week-ends

Il s'agit de week-ends inter-groupes, qui sont présentés dès le début de l'année scolaire aux mineurs et aux familles. Les mineurs qui n'ont pas de solution d'accueil dans leur famille ou qui doivent être protégés y participent en priorité. Les autres, participent en principe à 4 week-ends par an, sous forme de choix en fonction des activités prévues touchant aux domaines culturels, sportifs et créatifs.

Leur choix, du moment qu'il devient définitif, les engage à y participer.

Au travers de cela, nous tenons à ce que les mineurs et leurs parents apprennent à assumer et respecter leurs choix et leurs engagements.

Ces week-ends sont très appréciés des mineurs et de leur famille. Cette formule engendre en effet des échanges, des discussions parents-enfant et une implication de la famille dans le projet.

Ils permettent aux mineurs d'expérimenter des activités différentes de celles qu'ils ont communément, surtout liées aux jeux vidéo ou aux « emprises » technologiques.

2.3 INTERVENTION SCOLAIRE

Les mineurs accueillis au CMP sont en âge de scolarité. Selon leur niveau, leurs possibilités et leur autonomie, ils sont inscrits :

- soit dans une classe du CMP,
- soit dans la classe du groupe Ado'suite
- soit en classe régulière dans un établissement scolaire proche du CMP.

2.3.1 Organisation de la scolarité

En effectifs réduits de cinq à huit élèves maximum, **les classes du CMP** accueillent des enfants scolarisables du niveau de "la deuxième à la huitième Harmos".

Elles sont subventionnées par la Direction Générale de l'Enfance et de la Jeunesse (DGEJ) et agréées par le Service de l'Enseignement Spécialisé du canton (SESAF).

Leur visée principale est la réintégration, à plus ou moins long terme, dans le circuit scolaire ordinaire.

Ainsi, leurs objectifs généraux se réfèrent à ceux définis par le Plan d'Etude Romand (PER) avec, cependant, une adaptation aux difficultés et besoins particuliers de chaque élève, tendant vers une individualisation de la prise en charge.

Elles sont gérées par des enseignants(tes) spécialisés(es) ou des personnes en cours de formation à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) pour le devenir.

Ceux-ci disposent par ailleurs du soutien d'un(e) maître(sse) d'appui pour environ dix heures hebdomadaires. Exclusivement individuelle, cette prise en charge s'adresse autant aux enfants en retard dans les acquisitions qu'à ceux en déficit de concentration dans le cadre d'un groupe. Elle permet aussi de décharger la classe d'un élève dérangent parce qu'en situation momentanée de non compréhension ou d'échec ou, au contraire, d'accompagner un enfant plus performant que le reste de sa classe.

Les cours d'allemand, d'activités créatrices manuelles et de natation sont dispensés par des enseignants spécifiquement formés dans ces domaines.

La composition des classes est assez souple, car dépendante de plusieurs facteurs déterminés selon certaines spécificités propres aux enfants :

- niveau et progression scolaire, problématique personnelle, difficultés particulières, blocages,
- homogénéité des cycles scolaires sur deux ans,
- durée du séjour au CMP,
- moyenne d'âge dans le groupe-classe, âge à l'admission et projet personnel,
- nombre de départs en fin d'année scolaire.

Elles se répartissent de la manière suivante :

- classe 1** : niveau 2^{ème} à 4^{ème} Harmos (2H à 4H)
- classe 2** : niveau 4^{ème} à 6^{ème} Harmos (4H à 6H)
- classe 3** : niveau 5^{ème} à 7^{ème} Harmos (5H à 7H)
- classe 4** : niveau 6^{ème} à 8^{ème} Harmos (6H à 8H)
- classe 5** : niveau 9^{ème} à 11^{ème} Harmos (9H à 11H)

A noter que le niveau défini en classes 2-3-4 peut varier d'année en année en fonction des départs et des nouvelles admissions.

Le vécu personnel et familial, comme les problèmes affectifs ou relationnels des enfants adressés au CMP, les handicapent fortement dans leurs apprentissages. C'est d'ailleurs presque inmanquablement l'échec scolaire et des comportements trop difficilement gérables en classes régulières qui provoquent leur placement.

Lors de **la procédure d'admission**, l'enfant effectue un stage d'une semaine dans la classe du CMP qui correspond à son niveau. Nous le testons et l'observons du point de vue de ses capacités cognitives, de ses attitudes et aptitudes dans les activités d'apprentissage, de son rythme de travail, de son comportement, de ses réactions face à l'adulte et à ses pairs et nous tentons de déceler tout autant ses difficultés que ses potentialités. Systématiquement fourni par l'école que le stagiaire fréquente actuellement, le bilan scolaire affine nos observations et nous permet de l'orienter au mieux dans notre structure, si nous entrons en matière quant à la demande d'admission.

En général, les enfants séjournent deux à trois ans (parfois plus) dans les classes du CMP. Ensuite, suivant leur progression scolaire et comportementale ou l'évolution de leur situation personnelle, ils peuvent **être réintégrés** soit :

- à l'école publique de leur commune de domicile,
- dans une autre structure de l'enseignement spécialisé correspondante à leur profil et proche du lieu d'habitation de leurs parents,
- dans une autre institution pour une faible proportion d'entre eux si le groupe Ado'suite ne répond pas à leurs besoins.

Si l'élève est encore trop fragile pour réintégrer de pair l'école et sa famille ou s'il est prêt à retourner en classe officielle mais que ses proches n'ont pas encore la possibilité de l'accueillir, il arrive qu'un interne soit scolarisé "en ville" (dans un collège de l'enseignement régulier proche du CMP) lors de sa dernière année au Châtelard.

Les réintégrations ou réinsertions sont soigneusement préparées et passent inmanquablement par un stage de l'enfant, d'un minimum de deux semaines, dans sa future classe, quelle qu'elle soit.

Des contacts et rencontres sont organisés avec les futures directions, doyens(ennes), maîtres(esses) ou les institutions concernées. Un bilan écrit complet et détaillé, accompagné d'une lettre formelle de la Direction, précède le ou les entretiens-relais, avec l'accord des parents, souvent en leur présence ou celle des services concernés.

2.3.2 Les objectifs des classes du CMP

- **Réconcilier l'enfant avec l'école**

L'idée est d'intéresser l'enfant, qu'il puisse avoir du plaisir dans des activités, découvrir le goût de la réussite, développer une confiance en soi qui lui permette "d'oser entreprendre...", et de ne plus se sentir en situation d'échec, faire des travaux qui prennent sens par rapport à des petits projets concrets (présentation devant la classe, organisation d'un jeu,). Ainsi, il pourra :

- développer l'estime et la confiance en soi,
- se réconcilier avec le scolaire,
- faire face, dépasser ses angoisses,
- dépasser les situations et sensations d'échec,
- développer l'envie, le plaisir d'apprendre et de progresser,
- donner envie de faire des projets à court et long terme.

- **Développer des compétences générales**

Il s'agit de mettre l'accent sur ce qui empêche l'enfant de progresser, sur les causes de son inefficacité, et de l'aider à acquérir des prises de conscience sur ses capacités réelles et sur la raison d'être des apprentissages. Plus précisément, nous l'aiderons à :

- prendre conscience de l'utilité des apprentissages scolaires,
- développer et structurer son potentiel,
- prendre conscience et utiliser un maximum de son potentiel,
- acquérir des méthodes de travail efficaces,
- utiliser ses connaissances dans des contextes divers,
- développer sa capacité d'attention, sa persévérance, sa volonté, son esprit de décision, sa faculté de faire des recherches, des essais (débrouillardise), son rythme de travail, sa constance, son sens logique (esprit de déduction, d'anticipation), son observation, sa prise de recul

- **Préparer une réintégration**

Viser la réintégration implique de développer des méthodes de travail efficaces, de maîtriser les notions et techniques du programme, de pouvoir entrer dans des démarches d'apprentissage très scolaires et d'être à l'aise avec l'utilisation du matériel officiel. D'un point de vue social, l'élève doit être capable de s'adapter, d'adopter des comportements adéquats, d'accepter les contraintes, de s'adapter aux règles sociales et scolaires, c'est-à-dire pouvoir :

- canaliser, maîtriser ses impulsions,
- adopter des comportements adéquats, face aux différentes situations de la vie en général,
- accepter, respecter les différences entre les enfants,
- accepter les règles sociales et scolaires,
- accepter les contraintes,
- s'adapter à une certaine normalité.

- **Préparer la fin du placement**

Il est indispensable de faire prendre conscience aux enfants qui vont quitter le CMP pour réintégrer une classe de l'école régulière des contraintes que représente un retour vers la normalité :

- Les obligations des programmes officiels,
- La discipline, le respect à avoir vis-à-vis des autres élèves et des adultes, les règles qu'impose l'appartenance à un groupe classe plus nombreux.
- L'investissement personnel à fournir pour se maintenir à niveau.
- L'acceptation de l'effort à fournir, des devoirs, des notes, d'une moyenne générale qui sera sélective pour les enfants réintégrant dans le circuit officiel.

2.3.3 Les moyens mis en place

La première approche d'un sujet scolaire est en grande partie déterminante pour l'élève, car c'est le premier moment où va ou ne va pas se créer un intérêt, où peut naître également un sentiment d'incapacité, ou de rejet.

De cette première approche va donc dépendre la suite du travail sur ce même sujet. C'est donc important qu'elle se fasse dans des conditions où l'enfant se sent à l'aise, qui lui donnent envie d'investir, puis d'en savoir plus... Qu'il ne se sente pas jugé, qu'il puisse se familiariser avec ses propres outils intellectuels, qu'il puisse commencer tout de suite à donner un sens ...

Les moments d'**échanges oraux** prennent une place importante dans la classe, car les interactions sont essentielles pour la compréhension d'un sujet :

- Le fait d'avoir à expliquer, ou à convaincre un autre enfant oblige celui qui parle à être au clair avec ses propres idées, à trouver les mots justes ...
- Les arguments cités peuvent impliquer des remises en question et des réajustements des connaissances de l'enfant, nécessaires à une meilleure compréhension.
- Les enfants aiment se comparer entre eux, comparer leurs travaux et leurs idées.
- Un enfant écoute souvent plus un autre enfant, qui lui parle d'égal à égal, qu'un adulte face à qui il ressent souvent une sorte d'infériorité hiérarchique.

C'est un moment au cours duquel un travail **de socialisation peut** se faire :

- Ecouter et respecter des avis différents
- Accepter des remises en question
- Maîtriser ses attitudes face à la frustration (de ne pas avoir tout le temps la parole par exemple)
- Respecter des règles de fonctionnement comme demander la parole ou ne pas interrompre.

Les moments de **travail écrit** sont aussi essentiels, car ils placent l'enfant seul face à sa tâche. C'est à partir de ce moment que nous pouvons vraiment constater ce qui est compris et ce qu'il peut utiliser de sa compréhension.

- **Travaux spécifiques**

Ils sont nécessaires vus les différences d'intérêt, de compréhension, de rythme entre les enfants.

Le but est de cibler le travail sur un domaine particulier, en fonction :

- du stade de chaque enfant (Suivant le stade de l'enfant, le travail sera plus ou moins scolaire ou approfondi),
- des besoins (difficulté particulière, éventuel retard, nécessité de poursuivre un travail en cours) - de demandes ou d'intérêts (un élève peut par exemple demander à travailler dans sa brochure de conjugaison, un autre à travailler sur les coordonnées ou à créer une histoire, ou un jeu, etc...)

- **Essais**

Pour tenter d'arriver à une solution, l'enfant a l'occasion d'essayer, parfois de tâtonner, en se basant sur sa logique et la compréhension qu'il a à l'instant du sujet en cours.

Les enfants peuvent être amené à faire des essais dans n'importe quel domaine qui nécessite une réflexion. Ce peut être l'approche d'une technique de calcul, un classement à effectuer, des phrases à former, compléter ou transformer, des mots à identifier, ...

Afin de responsabiliser au maximum les enfants, la présentation du travail est libre à condition qu'elle soit lisible et propre.

Notre rôle est de donner des pistes ou des indices (aux élèves qui restent bloqués, ou qui "tournent en rond"...), les plus minces possibles, afin que l'élève reste responsable de son travail, et de le pousser à "oser", à "essayer", à "se lancer"....

Ensuite, c'est d'essayer de comprendre la démarche et la logique de l'élève pour :

- lui proposer une suite cohérente immédiate en rapport avec le travail effectué ...
- évaluer le plus justement possible son niveau de compréhension, en fonction d'une suite ultérieure à donner au travail sur ce thème...

L'erreur n'est pas une faute et n'a rien de négatif. Elle est au contraire intéressante, car elle met en évidence ce que l'élève n'a pas compris ou réussi. Elle représente un matériel de travail important, car c'est souvent à partir de cette erreur que nous pourrons retravailler ultérieurement.

C'est néanmoins la démarche qui représente le plus d'intérêt, car elle montre ce que l'enfant a compris, comment il a réfléchi.

Les essais servent aussi à valoriser l'enfant, à lui dire : "Tu vois, tu n'as pas tout réussi, mais tu as compris cela..." À partir du moment où l'enfant a pu "faire " quelque chose d'après sa logique, sa démarche est à mettre en valeur.

- **Entraînement - consolidation**

Il s'agit de travailler sous forme d'exercices une notion ou une technique suffisamment comprise pour pouvoir être entraînée.

Les exercices visent à développer des automatismes et consolider la compréhension.

Contrairement aux essais, le résultat final est plus important que la démarche, qui est dirigée par une consigne de départ.

- **Jeu**

Des démarches d'apprentissage libres ou ludiques révèlent souvent chez des enfants en situation d'échec scolaire des capacités de mémorisation et de compréhension étonnantes. En l'absence de toute forme de pression extérieure et motivé par une démarche qui lui permet de mettre de côté ses sentiments d'incapacité tout en lui procurant du plaisir, l'enfant ressent une véritable envie d'investir pour lui-même.

Le jeu poursuit plusieurs **objectifs**:

- entraîner des notions scolaires d'une façon dynamique, en donnant vraiment l'occasion aux enfants de se sentir concernés et de prendre à leur compte la matière scolaire.
- développer des compétences générales.
- présenter un nouveau sujet comme on présenterait la règle d'un nouveau jeu (convient bien à des enfants en souffrance avec l'école, ou qui se bloquent face à la nouveauté)
- déclencher chez ces mêmes enfants envie et volonté d'investir, favoriser une approche des apprentissages en douceur.
- développer une certaine maîtrise et un comportement social adapté : Rester calme malgré les enjeux de la partie, attendre son tour, respecter les règles, se mettre d'accord, ...
- développer un esprit de collaboration entre les enfants, ou de confrontation.

Les jeux de réflexion "directement scolaires" visent à entraîner ou introduire des domaines scolaires précis.

Les jeux de réflexion "non ou indirectement scolaires" visent à développer des compétences générales.

- **Activités Personnelles Suivies**

Individuellement ou par deux, les enfants choisissent une activité à effectuer sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Ce peut être la création d'un jeu, d'une histoire ou d'une petite bande dessinée, l'organisation d'un concours, la préparation d'un exposé, d'un tour de magie ou d'une petite expérience, etc...

En conclusion :

Si possible, « un minimum de discipline pour un maximum de dialogue ».

Éviter au maximum de prêter certains enfants dans leur travail par rapport à des problèmes disciplinaires avec un camarade.

Alterner les périodes écrites et orales, selon un rythme constant.

Motivation par le jeu le plus souvent possible.

Travail en groupe.

Notes et barèmes au plus près de la performance.

Ménager des plages de discussions dirigées essentiellement vers l'après Châtelard.

Travailler aussi la culture générale : médias, vidéos, concours, jeux...

Appuyer sur l'endurance au travail, les corrections systématiques, l'évaluation des résultats

2.3.4 Description des classes

- **Classe 1 (fin 2H-4H)**

Les enfants ont généralement entre 6 et 9 ans et leur niveau scolaire se situe entre la fin de l'enfantine et la 2ème primaire. (2H-3H)

Chaque élève a un programme adapté et individualisé à ses connaissances, capacités, dont les objectifs principaux sont l'apprentissage de la lecture et la découverte des nombres (des pré-apprentissages, toutes premières notions au programme 2^{ème} enfantine).

Une faible capacité d'attention, de concentration nécessite des activités variées, motivantes et stimulantes, ceci pour leur redonner l'envie, le plaisir de venir et d'être à l'école ainsi qu'une certaine confiance et autonomie par rapport à celle-ci.

Tous ont des devoirs plus ou moins régulièrement, personnalisés et adaptés à leur rythme afin de ne pas perdre de vue les buts de l'école officielle.

Une journée d'école est organisée en plusieurs parties, flexibles suivant les besoins.

Mais de manière générale, voici comment se déroule la journée-type:

De 8h20 à 8h45: ouverture de classe, accueil

Les enfants arrivent et vont s'asseoir sur le tapis: moment d'échange, de partage, histoire, conte, écoute d'un morceau de musique, devinette, petits jeux, toujours en relation avec le thème.

De 8h45 à 10h00: travail

Après un éveil d'intérêt, moment de motivation, de réflexion, les enfants se mettent au travail. Celui-ci peut s'effectuer individuellement, par groupes ou en collectif.

Les élèves travaillent toujours d'abord dans le concret. Ils font des manipulations, des expérimentations, des jeux; c'est seulement ensuite qu'ils touchent aux exercices, aux fiches plus spécifiques et pour la plupart au matériel officiel.

Chez les plus jeunes, le besoin de mouvement est encore important; c'est pourquoi la durée des activités est courte et les endroits varient (sol, tableau noir, grande table...)

De 10h00 à 10h20: récréation

De 10h20 à 11h00: fin du travail structuré

On profite d'appliquer, de consolider les nouvelles notions, de faire des mises en commun, des jeux autocorrectifs, des petits concours.

De 11h00 à 12h00: ateliers

Les ateliers représentent un mode de travail développant l'autonomie, l'initiative, la coopération et la socialisation de chacun.

Les ateliers multiplient les occasions d'apprendre, de s'exprimer, de chercher, d'inventer, d'interagir, d'être actif. Ils responsabilisent l'élève face au travail.

Les élèves ont la possibilité de choisir et de décider. Cette possibilité favorise leur investissement dans l'activité et contribue au développement de leur autonomie.

Les ateliers représentent un encouragement à être indépendant, curieux, tout en permettant un contact encore plus individualisé avec chacun.

Et enfin **de 13h30 à 15h30:** après-midis plus libres.

Sorties, bricolage, dessin, création, expression corporelle, théâtre, réalisation de projets d'élèves, suite des ateliers, etc.

- **Classe 2 (niveau 4H à 6H)**

Les enfants ont généralement entre 8 et 11 ans. Parfois, ils sont dans leur année scolaire, mais bien souvent, ils ont une à deux années de retard.

Chaque élève a **un programme individualisé**, adapté à ses connaissances, à ses capacités et dont les objectifs principaux sont en lien avec ceux du programme scolaire romand. L'essentiel du travail et des activités d'apprentissage est effectué en mathématiques, en français et dans la mesure du possible en allemand et en connaissance de l'environnement (CE).

La matinée commence par un accueil pendant lequel les élèves peuvent raconter un événement, déposer leurs émotions et se projeter dans leur journée. Celle-ci se termine par un moment de bilan, similaire à l'accueil dans sa forme, où l'enfant donne une évaluation globale du jour et "entend" celle de l'adulte. Ici, l'objectif est de favoriser la meilleure implication possible de chaque acteur dans la bonne marche du groupe-classe ainsi que d'amener l'élève à un maximum d'autonomie dans ses apprentissages et sa progression scolaire.

Les branches principales sont travaillées sur l'ensemble de la journée, par exemple les mathématiques le matin et le français l'après-midi, selon la progression dans les diverses matières de chacune d'elles. En mathématiques, l'accent est mis sur la bonne compréhension de la numération, des techniques opératoires ainsi que sur le calcul mental. En français, les éléments structurels de la langue, l'orthographe grammaticale et la conjugaison sont abordés de manière régulière, avec "en toile de fond", comme base indispensable, un travail quotidien sur la lecture au travers d'activités variées favorisant la bonne compréhension, la synthétisation et l'appropriation de vocabulaire.

En général, toutes les applications écrites sont agendées individuellement dans le cadre d'un **plan de travail hebdomadaire** que l'élève gère avec l'appui de l'adulte dans le "temps classe".

De plus, lorsque le temps consacré aux trois matières précitées le permet, nous travaillons la **connaissance de l'environnement (CE)** en ateliers, sous forme de préparations de présentations, de recherches favorisant la bonne utilisation de divers supports et d'organisation de visites, tout cela étant par la suite consigné dans le cadre de travaux rédactionnels communs.

Le programme journalier présenté ci-dessus est entrecoupé par une **branche sportive ou artistique** : la gymnastique, la piscine, les ACM, la musique, le dessin mais aussi par les différentes thérapies individuelles.

Quatre fois par semaine, les élèves ont **des devoirs** (pas le mercredi pour le jeudi afin de favoriser les activités sur les groupes éducatifs) qui visent la consolidation des apprentissages faits en cours et l'autonomisation dans le travail. Leur suivi est assuré quotidiennement en classe.

- **Classes 3 (niveau 5H à 7H)**

Les enfants ont généralement entre 10 et 13 ans. Les objectifs principaux sont inspirés du programme officiel de l'école romande. Les différentes difficultés et surtout attitudes face aux apprentissages nécessitent des approches et des exigences variées.

Les principales activités proposées sont :

Des travaux de création inspirés de l'expression ludico-créative : atelier de peinture collective, de musique, de création en 3 dimensions (maquette), de théâtre, ou culturel (conte).

Les objectifs principaux de ces travaux sont de redonner le goût à l'enfant de s'investir dans les activités scolaires, de retrouver le plaisir d'expérimenter, de découvrir, de se questionner par rapport au défi d'une consigne donnée, tout en travaillant la relation à autrui, le respect du travail des camarades, et de trouver sa place dans la classe en faisant émerger ses compétences particulières.

Parallèlement un travail plus conventionnel en français, mathématiques et allemand est suivi, afin de ne pas perdre de vue les buts de l'école officielle. Ecriture, expression orale et écrite, grammaire, conjugaison, orthographe ainsi que concepts mathématiques, calcul oral, et problèmes à résoudre sont régulièrement proposés.

Des sorties culturelles : visite d'une bibliothèque, de musées ou autres sont également prévues.

Des activités sportives : gym, piscine, et patinoire sont aussi au programme.

Une journée type peut se décliner de la manière suivante :

8h20 – 8h30 : accueil

Les enfants prennent contact avec la classe calmement et c'est un moment d'échange libre. Présentation du programme de la journée.

8h30 – 9h30 : travail de création et d'expression selon l'un des ateliers en petit groupe ou avec toute la classe.

9h30 - 10h10 : rangement, puis mise en commun. Chacun s'exprime sur ce qu'il a créé et comment il a vécu ce moment collectif.

10h30 – 11h00 : correction des devoirs fait la veille.

**11h00 – 12h00 : thème travaillé en français ou mathématiques, en fonction des difficultés rencontrées, ou nouveau thème traité selon le programme du PER.
Ou leçon d'allemand.**

13h25-15h00 : Suite des questionnements soulevés lors du travail de création, souvent cela se fait par une recherche sur internet ou le visionnement d'une petite vidéo (thème d'environnement, d'histoire, de géographie ou de science).

Ou/et

Travail d'approfondissement individuel sur fiche selon les activités engagées en math et français.

15h00-15h30 : Fin de l'après-midi par un jeu de société collectif permettant d'entraîner le calcul oral ou l'expression orale en français.

Ou

Conseil de classe. Ou sortie culturelle.

- **Classe 4 (niveaux 5H à 8H)**

Les élèves de la classe 4 ont généralement entre 10 et 14 ans, leur niveau scolaire se situe globalement entre la 5^{ème} et 8^{ème} Harnos.

Certaines volées sont donc très hétérogènes, et l'enseignement s'en trouve d'autant plus individualisé, les différences de niveaux et d'attitudes face à l'apprentissage nécessitant des approches et des exigences adaptées à chacun.

Face à la fragilité et aux difficultés de la plupart des élèves, le cadre et les conditions de travail prennent une importance toute particulière. Les règles par rapport à la tranquillité et l'investissement dans les activités sont donc très strictes ...

Les élèves doivent comprendre que la classe est un lieu de contrainte même si, à l'intérieur de ce cadre, une certaine forme de liberté est indispensable. En effet, pour que ces enfants puissent dépasser certains blocages qui les habitent et progresser, il est essentiel qu'ils se sentent libres d'exprimer des idées, d'aborder un exercice en se fiant à leur logique, d'effectuer des essais face à une difficulté, sans avoir peur de se tromper.

La crainte de l'erreur représente pour beaucoup d'élèves un obstacle important à surmonter...

Certains élèves de la classe souffrent de difficultés spécifiques (qui peuvent être d'ordre pathologique) face aux apprentissages (troubles de l'attention, dyslexie, confusions diverses ...). Leur potentiel de compréhension se situe souvent en dessous de la norme, leur retard scolaire peut varier entre un et trois ans.

Les bases de leurs acquisitions sont souvent fragiles, voire inexistantes ... Il est donc souvent nécessaire de retravailler les notions d'une manière simple, en variant les approches et de façon la plus concrète possible...

Une des priorités consiste à développer chez ces enfants des habitudes et méthodes de travail, et leur apprendre à faire des liens qui leur permettront de donner un sens à leurs apprentissages ...

D'autres élèves sont en rupture face à l'école : ce sont des enfants qui ont vécu un ou plusieurs échecs scolaires, qui ont décroché, qui sont parfois déscolarisés depuis quelques temps (jusqu'à plusieurs mois).

Leur potentiel de compréhension se situe dans la norme.

Ces enfants ont besoin de se poser, puis de se réconcilier progressivement avec l'école, avant de se réadapter à des exigences de plus en plus grandes.

Il s'agit dans un premier temps de leur proposer des activités plutôt faciles afin qu'ils (re)découvrent le plaisir de la réussite, puis de les confronter peu à peu à des tâches de difficultés croissantes.

Ils vont ensuite parvenir à leur "rythme de croisière", qui va durer plusieurs mois, le temps de consolider les acquis afin de préparer au mieux une réintégration dans l'école ordinaire.

- **Réintégration**

Les élèves proches de la réintégration sont :

- Soit des élèves qui ont de bonnes capacités scolaires mais qui ont encore des problèmes de comportement.
- Soit des élèves qui ont des capacités scolaires assez faibles, ou du retard scolaire (1 à 2 ans maximum), mais qui montrent une grande motivation pour le travail et un bon comportement.

Les élèves :

- Ont acquis une autonomie suffisante pour être dans une classe régulière.
- Ont appris le respect de l'autre et à s'intégrer dans un groupe.
- Ont développé des connaissances suffisantes pour suivre un programme scolaire régulier.
- Possèdent un rythme de travail suffisant pour être dans une classe régulière.
- Montrent un comportement et une attitude adéquats pour une classe régulière.
- Développent des stratégies pour gérer leurs difficultés personnelles et leurs frustrations.

- **Classe ACM/ACT**

Tous les enfants du CMP assistent à une période d'une heure de "travail manuel" une fois par semaine ou à quinzaine.

En travail manuel, selon leur âge, leur habileté et leur niveau de motricité, les enfants ont la possibilité de confectionner des objets utiles ou décoratifs, d'expérimenter et d'apprendre diverses techniques propres aux matériaux utilisés (papier - carton - tissus - fil à coudre - laine - terre cuite - sable - pâte à sel ...).

L'enseignement dispensé favorise leur progression dans les activités de découpage, collage, modelage, décoration ainsi qu'en couture et tricot.

Dans le cadre des **ACM**, la prise en charge est clairement dirigée vers un mode d'expression plus individuel, personnel et intime. Plus que sur le résultat, elle est centrée sur l'effort intérieur et la réflexion que fournit l'enfant.

Grâce à la découverte de supports comme la peinture aquarelle, le pastel, le fusain, le dessin de formes ou le modelage, ils s'exercent à être plus en lien avec eux-mêmes, leur

environnement et l'observation du monde. Par ces supports ciblés, l'objectif est aussi de les fortifier intérieurement et de leur faire prendre conscience de leurs capacités créatrices et motrices.

Cette activité, selon ce qu'elle provoque chez l'enfant, peut s'organiser en aval (ou dans le prolongement) d'une séance d'art-thérapie que certains suivent.

Dans ce cadre, ils ont aussi la possibilité de participer à **un atelier de pâtisserie ou de cuisine**. Ils y apprennent à confectionner des gâteaux ou des biscuits ainsi que certaines recettes simples, ce qui permet de travailler la bonne compréhension des consignes et leur mise en application, la précision et l'organisation, la manipulation des matières et la connaissance pratique des ingrédients.

- **Autres activités scolaires**

Piscine : Tous les enfants du Châtelard ont une heure de piscine par semaine.

Les objectifs sont d'apprendre à nager, travailler les différentes techniques de nage (brasse, dos, dos crawlé, crawl et papillon). Approche de la nage sous-marine, recherche d'objets sous l'eau.

Approche des différentes techniques de sauvetage et de sécurité. Notions de base en physiologie aquatique. Passage des niveaux de nage de la Société Suisse de Natation. Apprendre à plonger depuis le bord de la piscine, plongeurs de départ de course dans l'eau et depuis les starters de la piscine ainsi que des plongeoirs. Approche de différents sauts de base depuis les plongeoirs.

Adaptation aux conditions d'une piscine publique, relations aux autres. Jeux.

Aïkido : Tous les élèves ont la possibilité de faire une demi-heure d'aïkido par semaine.

Objectifs principaux : Diminuer la violence dans l'école, relation entre des élèves de différents niveaux et âges.

Objectifs particuliers : Travailler sur le centrage corporel et relationnel. Respect des consignes et des autres. Apprendre différentes techniques d'auto-défense. Travailler la souplesse, la respiration et le tonus musculaire.

But : Travailler les transitions. Transposer les acquis dans la vie de tous les jours. Meilleure estime de soi, valorisation des acquis par le travail et le ressenti des résultats.

Musique : Tous les élèves ont une heure de musique par semaine en groupe. Ceux qui choisissent un instrument ont une heure d'appui hebdomadaire en plus pour travailler leur apprentissage et renforcer leurs acquis.

Objectifs principaux : Approche des différentes musiques du monde. Choix d'un instrument. Apprendre à chanter seul et en groupe.

Objectifs particuliers : Approche des bases du solfège harmonique et rythmique. Jouer seul et en groupe. Apprendre à s'adapter et à découvrir d'autres instruments en les essayant.

Respect de l'autre : Apprendre à écouter, à s'arrêter de jouer, à être entendu par d'autres personnes et à improviser.

Travailler un instrument, être persévérant, accepter la critique et gérer ses émotions. Construire un projet commun. Gestion de la frustration. Valorisation des acquis. Création d'un spectacle de fin d'année ponctuant leur évolution et leur travail.

Créer d'éventuelles vocations.

- **Classe Ado'suite**

Cette classe a une organisation et une activité spécifique compte-tenu des besoins et des caractéristiques des mineurs qui la fréquentent.

Certains jeunes suivent un programme spécialisé jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire.

Ils y trouvent également des activités en atelier afin de les préparer à une posture, une attitude et des règles qu'ils vont trouver dans le monde du travail.

D'autres fréquentent soit une classe dans la scolarité régulière, soit ont entamé une formation professionnelle dans le monde du travail ou dans une structure spécialisée.

Des précisions sont apportées dans le chapitre consacré au groupe Ado'suite.

- **Classes en ville dans un établissement DGEO**

Certains élèves qui ont gardé ou retrouvé les compétences pour suivre une scolarité régulière fréquentent des classes officielles proches de l'institution. Ils peuvent ainsi, tout en bénéficiant de l'accueil des groupes éducatifs et d'un soutien thérapeutique éventuel, poursuivre une scolarité normale.

Cette situation, demande une collaboration régulière et importante avec les enseignants et les responsables des établissements scolaires concernés. Ces liens sont assurés soit par les éducateurs référents du mineur, soit par un enseignant qui peut également offrir des appuis lorsque le besoin est présent.

2.4 L'INTERVENTION THERAPEUTIQUE

Les mineurs placés au CMP peuvent, selon les besoins, bénéficier d'une prise en charge thérapeutique. L'équipe des thérapeutes, placée sous la responsabilité médicale d'un pédopsychiatre est composée de quatre intervenants (psychomotricien, psychologue, logopédiste et art-thérapeute) qui, par des séances individuelles ou de groupe, chacun dans sa spécialité, accompagnent l'enfant dans la construction de sa personnalité.

Le (ou les) traitement le plus adapté est décidé selon une procédure décrite ci-après. Il est réactualisé en fonction de l'évolution du mineur. L'adhésion des familles pour un soutien thérapeutique reste primordiale pour le bon déroulement du traitement.

2.4.1 Objectifs globaux

Évaluation

La première préoccupation est de comprendre où se situent les difficultés de l'enfant et de sa famille. C'est ce qui se passe dans la phase dite d'évaluation. Cette phase peut s'étendre sur plusieurs semaines ou plusieurs mois. Il est important de permettre à l'enfant de s'adapter à la nouvelle situation, de poser ses marques. Ensuite, l'observation conjointe des professionnels des différents secteurs va permettre d'émettre une éventuelle proposition de prise en charge thérapeutique.

L'indication

La décision d'une prise en charge est donc donnée suite à la mise en place de la procédure décrite ci-dessous.

Le but

Chaque prise en charge implique une relation thérapeutique qui peut devenir capitale pour l'enfant. C'est à travers cette relation que ce dernier, petit à petit, peut être amené à se (re)structurer, à prendre conscience de ses difficultés, à trouver des moyens pour faire face, à évoluer vers une autonomie plus grande. Ce qu'il ne faut surtout jamais oublier, c'est que l'enfant n'est pas un être isolé. Il vit dans différents contextes (son groupe, sa classe, l'institution). Et surtout, il continue à faire partie d'un système très significatif : sa famille. Avec tout ce que cela implique pour lui : être fidèle aux lois de sa famille, continuer à soutenir, à protéger l'un ou l'autre de ses parents, ne pas avoir la "permission" de grandir, sauvegarder son rôle de bouc émissaire pour maintenir l'illusion qu'à part lui, tout va bien dans la famille.

Notre but sera d'accompagner l'individu sur le chemin du changement, en d'autres termes, lui offrir un espace relationnel "autre" qui lui permette de se fortifier, de se construire dans un processus de "reprise évolutive". Ce travail se fera en collaboration - plus ou moins étroite - avec les parents, voire la famille ainsi qu'avec les éducateurs et enseignants de l'institution.

2.4.2 Le processus de mise en place d'une thérapie

Élaborer un projet thérapeutique pour un enfant est un processus compliqué, souvent long, qui implique une multitude de personnes, et donc une multitude de relations, ce qui nécessite entre les professionnels une collaboration qui ne saurait être sous-estimée.

- **La demande d'une thérapie**

D'où part la demande d'une thérapie au Châtelard ? Il est rare qu'un enfant formule clairement une demande d'aide, à moins que ce soit une demande de relation privilégiée adressée à tous les adultes, ou encore "d'avoir une activité comme son camarade". Ce ne sont en général pas non plus les parents qui souhaitent une thérapie pour leur enfant, en tout cas pas dans un premier temps, dans la phase où ils sont encore en train de "digérer" le placement, sauf si l'entourage leur a conseillé ou s'ils ont une connaissance du domaine. Cette demande peut provenir des services ou personnes qui ont proposé le placement. Mais la plupart du temps la demande part de l'observation des intervenants. Elle peut également être proposée par les thérapeutes.

Dès lors il s'agit plutôt pour le thérapeute d'offrir un espace susceptible de permettre à l'enfant de prendre de la distance par rapport à ce qu'il vit. Dans tous les cas un travail de préparation du "terrain thérapeutique" est indispensable non seulement auprès des parents et de l'enfant, mais également avec les éducateurs et les enseignants qui sont les partenaires dans la prise en charge de l'enfant.

Si les thérapies proposées dans le cadre du CMP diffèrent au niveau des moyens utilisés, on peut en dégager un but commun : celui de permettre à l'enfant de redémarrer son processus évolutif en l'intégrant si possible à la dynamique familiale. La relation thérapeutique avec ses aspects de transfert et de contre-transfert, représente le "moteur" de toute thérapie.

Qu'elle se passe en ambulatoire ou en institution, une thérapie a toujours pour but de permettre à l'enfant une prise de conscience de son problème, de son "mal-être". Elle tend à redémarrer un processus évolutif, une meilleure autonomie de l'individu. Mais il y a des différences importantes entre thérapie en ambulatoire et en institution. En institution, la thérapie n'est pas qu'une histoire entre le thérapeute, l'enfant et ses parents ; le cercle s'élargit aux éducateurs, aux enseignants, au directeur et chacun a sa propre représentation de ce qu'est une thérapie.

En élaborant un projet, une relation thérapeutique, il faut aussi définir un espace thérapeutique. Et là encore les choses se compliquent. Si le bureau des thérapeutes est par définition le lieu privilégié pour la thérapie, n'oublions pas que ce lieu est éventuellement utilisé par d'autres personnes, et que l'enfant a l'occasion de rencontrer "son" thérapeute" en dehors de ce lieu privilégié, sur tout le terrain du Châtelard (groupe, classe, cour) et même parfois en dehors (sorties à ski, etc.).

En raison de la proximité des lieux et des moments pendant lesquels les différents intervenants rencontrent l'enfant, la thérapie doit tenir compte des zones de chevauchement entre les différents espaces (éducatif, pédagogique et thérapeutique).

Comment est-ce que l'enfant et ses parents s'y retrouvent et parviennent à identifier les différentes personnes qui y travaillent et leurs rôles respectifs ? Il est particulièrement difficile pour les parents de différencier les personnes et les lieux à l'intérieur du CMP.

Pour l'enfant, cette différenciation se fait en principe plus rapidement par le fait qu'il est constamment présent et qu'il peut visualiser les personnes et les situer dans leur lieu respectif. C'est ici un point important de la prise en charge au CMP: aider l'enfant et ses parents à identifier les différents espaces et les personnes qui y gravitent. Dans chaque situation, cette étape est de première nécessité, elle devrait être l'objectif à atteindre avant de tenter une approche thérapeutique plus ciblée. Elle est une des sources de l'investissement ou du non-investissement de l'enfant et de ses parents à l'égard du CMP dans son ensemble et/ou des différents espaces spécifiques (groupe, classe, thérapie). Cette tâche n'est de loin pas la plus simple et elle doit être négociée par l'ensemble des intervenants de l'enfant.

Et que dire des rencontres parents-thérapeute ? À quel moment se placent-elles, où se passent-elles, qui est présent ? Et comment expliquer une thérapie aux parents ? Encore des questions autour desquelles nous réfléchissons et discutons en permanence et auxquelles nous devons trouver des réponses qui prennent en considération, à la fois les aspects globaux inhérents à chaque démarche thérapeutique et le caractère unique de chaque situation. Comment l'enfant lui-même se retrouve-t-il dans cette complexité ? À qui peut-il faire confiance ? Quels secrets peut-il confier et à qui tout en sachant que si c'est grave ce secret peut (ou doit être) être dévoilé par le professionnel. En ce qui concerne l'investissement de l'espace thérapeutique qui doit garantir une certaine confidentialité, les rencontres interprofessionnelles peuvent parfois être source d'une perte de confiance dans la relation qui s'établit entre l'enfant et le thérapeute. La nécessité de ces échanges doit par conséquent être clairement explicitée à l'enfant. La question du temps joue également un rôle dans l'investissement que l'enfant peut faire de sa thérapie. En effet, le temps de thérapie intervient obligatoirement soit sur un temps scolaire soit sur un temps de groupe éducatif et il est important d'évaluer le moment le plus propice pour permettre à l'enfant de vivre le temps qu'il passe dans ces différents espaces de manière harmonieuse.

Le thérapeute n'est pas non plus libre de son temps. Il doit faire face au "paradoxe" de l'atemporalité du processus thérapeutique face à la réalité temporelle de la durée du placement.

- **Mise en place d'une thérapie**

Les éléments suivants sont essentiels à prendre en compte pour la mise en place d'une thérapie :

- 1) Permettre à l'enfant de s'habituer à son nouveau lieu de vie
- 2) Entretien, bilan, observation (avec, si possible, adhésion des parents)
- 3) Discussion entre les différents thérapeutes
- 4) Échange sur nos propositions avec éducateurs et enseignants
- 5) Synthèse, élaboration d'un projet thérapeutique
- 6) Entretien avec les parents (information, échange, proposition)
- 7) Décision

Cette démarche est-elle toujours possible dans une institution comme le CMP ? Si les 3 premiers points sont encore relativement simples, à partir du point 4, les choses peuvent se compliquer.

Il intervient alors un facteur qui est parfois source de malentendus et d'incompréhension, soit la libre circulation de l'information. En effet, dans la réalité institutionnelle, cette libre circulation de l'information peut être entravée par de multiples facteurs (grand nombre de personnes, manque d'occasion de se rencontrer etc.) Il peut évidemment aussi exister un désaccord, que ce soit sur le principe d'une prise en charge individuelle, sur sa forme, son orientation ou sur le moment du début de la thérapie.

Chacun, qu'il soit éducateur, enseignant ou thérapeute, a sa vision d'un enfant et chacun a un but concernant son travail avec cet enfant.

L'important est de tenir compte des perceptions et projets de chacun tout en s'appuyant sur nos outils d'investigation (bilans, observations, entretiens) qui nous permettront alors de dégager l'indication la plus appropriée pour l'enfant.

Quels sont alors, pour les thérapeutes, les critères pour l'indication d'un traitement ?

Toute action thérapeutique s'adresse aux trois niveaux de relation dans lesquels tout être humain est engagé :

1. La relation à soi (à son propre corps, sa vie intérieure)
2. La relation aux autres (qui débouche sur l'aspect de communication et de socialisation)
3. La relation à l'environnement (notre manière d'appréhender les objets, l'espace et le temps).

Certes, on peut imaginer que pour chaque enfant qui a été placé en institution, l'un et/ou l'autre de ces trois aspects a souffert d'une quelconque distorsion, Pourquoi alors chaque enfant ne bénéficie-t-il pas automatiquement d'une thérapie individuelle ?

La thérapie ne doit pas simplement boucher un trou.

Lorsqu'un enfant est confronté par exemple à une difficulté d'apprentissage du langage écrit, une thérapie logopédique est indiquée si elle peut s'appuyer sur une certaine motivation, sur un Moi du moins un peu structuré qui n'éclate pas dans tous les sens par

une angoisse sous-jacente constamment présente. Or, si cette condition n'est pas remplie, l'enfant profitera bien plus d'une thérapie psychomotrice qui lui permettra de prendre conscience de lui-même, de son corps, de ses limites, de mieux réguler ses distances entre lui et autrui, et dans la confrontation à l'autre, de se structurer petit à petit. Une psychothérapie, par contre, sera plutôt proposée à l'enfant qui est capable d'un certain insight (enfant conscient de sa souffrance sans en projeter toutes les raisons à l'extérieur). Parfois, lorsque l'enfant ne peut accepter la relation directe (confrontation ?) avec le thérapeute, une démarche passant par un objet tiers, telle que l'art-thérapie est adéquate. Il va de soi que, pour chaque prise en charge, une certaine motivation de la part de l'enfant est importante. Le "courant" qui passe entre lui et un éventuel thérapeute lors d'un examen ou bilan peut être un facteur déterminant pour l'investissement et la réussite d'une thérapie.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que l'enfant placé en institution continue à faire partie de son système familial. Dans ce sens, un des critères importants est sinon la demande, mais au moins l'accord, le consensus de sa famille pour une thérapie, d'où l'importance d'une rencontre du thérapeute avec les parents. Une histoire familiale peu claire, des loyautés divisées, une parentification importante, peuvent être des facteurs entravant ou même de contre-indication pour une thérapie individuelle.

2.4.3 Les 5 approches offertes au CMP

Le suivi thérapeutique au CMP se développe autour de 5 formes différentes qui peuvent également être complémentaires :

- La prise en charge pédopsychiatrique.
- La psychothérapie.
- La psychomotricité.
- La logopédie.
- L'art thérapie.

Dans cette perspective, le travail des divers thérapeutes du CMP est réalisé dans le cadre de :

- Traitements individuels.
- Bilans, observations.
- Observations dans la classe des enfants les plus jeunes et entretiens réguliers avec l'enseignant(e) (rôle psychopédagogique).
- Travail en groupes (par ex. contes).

Le thérapeute participe à différents moments de collaboration avec les collègues, notamment dans le cadre :

- Des réunions de synthèses.
- Du colloque avec l'équipe thérapeutique.
- Des colloques et entretiens avec les éducateurs et les enseignants.
- Des contacts et entretiens avec les parents, dans la mesure du possible.

La pédopsychiatrie

Le pédopsychiatre, en tant que médecin consultant, fait partie de l'ensemble de l'aide apportée à l'enfant. Le CMP s'est doté pour la première fois d'un pédopsychiatre en 1954.

Actuellement, le pédopsychiatre prend connaissance de la situation de chaque enfant. Si ce dernier a été suivi et par la suite envoyé chez nous par un psychologue ou un médecin, il prend contact avec eux afin de faire le lien lors de son entrée au CMP.

Le pédopsychiatre, suit certains enfants et rencontre d'autres selon les besoins en vue d'une évaluation ou d'une réflexion autour de la prise en charge.

Le pédopsychiatre participe aux réunions de synthèse, qui réunit les différents intervenants en charge de l'enfant. Il est responsable de l'indication thérapeutique en lien avec ses collègues thérapeutes.

Dans certaines situations, le médecin pédopsychiatre rencontre également les parents de l'enfant.

Dans les situations qui relèvent des prestations de l'assurance invalidité, il lui incombe également de faire le nécessaire pour que l'enfant puisse en bénéficier.

Au sein de l'équipe, il participe aux rencontres régulières avec les thérapeutes et il est à disposition pour des rencontres avec les éducateurs et les enseignants lorsque la problématique de l'enfant l'exige.

La psychothérapie

La psychothérapie a été introduite au Châtelard en 1970, sous la forme de psychothérapies de soutien d'inspiration psychanalytique, avec par périodes des expériences de psychodrames, soit individuels soit en groupe.

Certains enfants, soit parce qu'ils en font la demande (avoir un lieu pour parler de leurs difficultés), soit parce que le désarroi qui semble être le leur sur le plan existentiel ou relationnel suscite cette demande chez les adultes qui en ont la charge, se voient proposer ce type d'aide individuelle. Après accord entre les différents intervenants, le thérapeute et l'enfant se rencontrent quelques fois, pour voir si "quelque chose" naît de cette rencontre. Ce "quelque chose" est difficile à définir. L'enfant est confronté lors de ces entretiens préliminaires à une relation d'écoute qui peut passer à travers l'entretien, la conversation, mais aussi à travers le dessin ou le jeu symbolique, voire le jeu de rôle.

Il y a relativement peu de médiateurs matériels offerts à l'enfant : du papier, des crayons, quelques jouets, marionnettes, figurines humaines ou animales... Ce qui compte, c'est la rencontre entre 2 personnes, et l'expérience que peut y faire l'enfant d'être écouté comme une personne. Il se révèle alors preneur ou pas de cette expérience.

Dans un 2^{ème} temps, le thérapeute rencontre les parents, qui ont été informés par les éducateurs de la proposition thérapeutique faite à l'enfant. L'accord des parents est nécessaire, ainsi qu'une compréhension au moins partielle de leur part de désarroi de leur enfant, pour que celui-ci puisse se sentir autorisé à poursuivre et approfondir la relation thérapeutique.

Ces conditions étant réunies - l'accord de l'enfant, de ses parents et des adultes de référence de l'institution - la relation thérapeutique peut se développer dans le temps et l'espace convenus. Le cadre de la psychothérapie, c'est le lieu où elle se déroule (le bureau du psychothérapeute), c'est son inscription dans la temporalité (le rythme convenu des séances, la durée indéterminée du traitement), ce sont aussi les règles : invitation de parler de tout ce qui vient à l'esprit, liberté de parler de tout, liberté de figurer tout, sans tabou,

mais abstinence de tout "passage à l'acte", confidentialité garantie par le thérapeute à l'enfant à l'égard de tous les autres adultes (parents/institution).

Concrètement, la relation se nourrit de ce que l'enfant y apporte -c'est une auberge espagnole ! - comme récit de vie, récit de rêve, thème de dessin ou de jeux, voire de bricolages. Le thérapeute accompagne l'enfant dans le déploiement ou la réalisation de ses idées, et partage avec lui les pensées qui lui viennent sur le sens que ce matériel pourrait prendre, existentiellement parlant, pour l'enfant, dans la relation thérapeutique.

La psychomotricité

La psychomotricité est un accompagnement thérapeutique pour les personnes entravées dans leur mouvement de vie. Elle s'intéresse aux relations entre les aspects sensorimoteur, affectif, émotionnel, relationnel, psychique et cognitif de la personne ainsi qu'à leur expression sur le plan corporel. Elle ne s'adresse donc pas à la motricité en tant que telle mais à ce qu'elle représente, c'est-à-dire la personnalité en action. En d'autres termes, le domaine du thérapeute en psychomotricité est celui de la vie psychique et affective à travers et par la mise en œuvre du corps en mouvement, en expression et en relation.

Il s'agit d'une pratique thérapeutique proposant une approche globale de l'individu.

Pour qui?

La thérapie psychomotrice s'adresse donc à tous ceux qui expriment à travers leur corps une souffrance, un malaise. Le thérapeute intervient dans la compréhension de ce corps qui agit et réagit, en observant les manifestations psychocorporelles et en analysant leurs significations. Il a pour but de soutenir, permettre ou restaurer l'équilibre psychocorporel de l'utilisateur. Son mode d'approche demeure spécifique dans l'aide procurée à la personne à trouver un vécu harmonieux au moyen d'expériences corporelles renouvelées. Par exemple, il se propose de l'aider à mieux prendre conscience de son corps, à se remettre en lien avec ses émotions, à retrouver le chemin de la communication avec soi et avec les autres, à développer des compétences d'être et d'agir dans son environnement...

Contenu des séances

Le thérapeute en psychomotricité travaille avec le corps en proposant différentes médiations thérapeutiques :

- les explorations sensorielles, motrices, relationnelles, symboliques, ...
- le jeu (il occupe une place importante en thérapie du fait qu'il constitue un moyen de relation privilégiée avec les enfants et qu'il permet d'aborder - dans le plaisir "sans danger" ni attentes particulières - ses sphères motrices, affectives, relationnelles, psychiques et cognitives)
- la relaxation et la détente
- l'expression corporelle, la danse, la musique
- le massage
- le travail avec divers matériaux ou objets polyvalents
- etc...

à différents niveaux :

- relation à soi (tonus, schéma corporel, image de soi, équilibre émotionnel, sensorialité, identité ...)
- relation à l'autre (régulation tonico-émotionnelle, distance interpersonnelle, ...)
- relation à l'environnement (ouverture au monde extérieur, l'espace-temps, ...)

Le thérapeute s'adapte à la personne, privilégiant des moyens corporels pour entrer en relation et l'aider à s'exprimer. La parole est aussi présente afin, notamment, de tenter de donner du sens à ses actes dans la relation à elle-même ou à l'autre.

Les séances s'inscrivent dans un certain cadre, impliquant : un espace-temps défini et sécurisant (régularité des séances, lieu précis, confidentialité, rituels, ...), la présence de règles de base (respect de soi, de l'autre et du matériel). A partir de ce cadre, le thérapeute en psychomotricité peut offrir à la personne un espace d'expression (de soi et de ses besoins) et d'exploration, où elle est accueillie telle qu'elle est dans l'ici et le maintenant. Le thérapeute en psychomotricité cherche ainsi à permettre à la personne d'être au plus proche d'elle-même.

La logopédie

Le langage est l'instrument de la pensée et de la communication. Son fonctionnement, ses troubles, font l'objet d'une grande attention dans nos sociétés depuis quelques décennies.

La logopédie ou psychopathologie du langage s'occupe des troubles au niveau du langage et de la communication verbale et non-verbale. Elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines : psychologie, sociologie, linguistique, médecine et pédagogie.

Autrefois, la logopédie consistait en un travail technique sous la forme d'exercices de langage oral ou écrit. Mais les difficultés réapparaissaient ... On s'est alors rendu compte que le langage ne peut pas être considéré comme un simple objet mais que ce langage est véhiculé par des individus qui ont chacun une personnalité qui leur est propre.

"Rééduquer le langage objet, la communication objet, serait aussi absurde que d'apprendre à voler à une mouette en cage".

L'évaluation du langage tient compte du développement de l'enfant, de son histoire, de sa famille, de son entourage social et scolaire. Elle porte sur les aspects psychologiques, psycholinguistiques et instrumentaux.

Lors du bilan, le logopédiste mettra en évidence les compétences et les difficultés de l'enfant, ses ressources ainsi que ses besoins spécifiques dans une perspective de développement global.

Une thérapie du langage se joue dans un espace privilégié, un espace intermédiaire entre deux niveaux de réalité :

- * Réalité interne du sujet
- * Réalité du monde extérieur

Le langage étant un mélange harmonieux de plaisirs, de contraintes, de jeux, de normes, la thérapie logopédique visera à instaurer le plaisir de communiquer, de découvrir, de parler,

d'écouter, de lire, d'écrire par le biais d'un travail autour du langage et autour de la personne.

Il s'agira de chercher comment susciter ou « ressusciter », trouver ou retrouver chez un enfant en mal d'expression, le désir et le plaisir d'agir et de communiquer.

Au logopédiste de l'écouter et de l'accompagner pour qu'il puisse construire ou reconstruire une connaissance de lui-même et une connaissance de l'outil langage.

On va s'appuyer sur ses propres ressources et sur celles de l'entourage afin que l'enfant puisse au mieux les exploiter, les enrichir, qu'il puisse acquérir ses propres stratégies et harmoniser ses capacités.

On peut repérer chez nombre d'enfants présentant des troubles du langage, et ceci particulièrement pour le type d'enfants fréquentant le CMP :

- Des difficultés au niveau de l'estime de soi et de la confiance en soi
- Des difficultés à comprendre et/ou à suivre des contraintes et limites imposées par la société, dont celles qui sont liées aux normes du langage écrit
- La peur de se soumettre, le refus de l'autorité et la volonté de rester dans la toute puissance
- La peur de se confronter à ses insuffisances, à ses manques, de passer par des incertitudes, des tâtonnements, des essais et des erreurs
- La peur de passer du monde de l'enfance à celui des plus grands.

Ces enfants ne disposent souvent pas de repères cognitifs suffisamment précis pour arriver à leurs fins et peinent à s'organiser face à une tâche abstraite. Ils éprouvent de la difficulté à construire un projet personnel, à avoir une place dans leur famille. Accéder au langage et à la connaissance constitue pour certains enfants une menace contre leur équilibre personnel, induit des sentiments de dévalorisation ou de persécution et provoque des peurs et des angoisses. Une vision large du problème permettra à l'enfant et à son entourage de retrouver leur espace d'évolution et de mieux utiliser leurs propres ressources.

La thérapie logopédique permettra à l'enfant de mieux connaître, reconnaître, et accepter ses difficultés personnelles et langagières, de les exprimer et de faire en sorte qu'au travers de nouvelles expériences et d'une certaine prise de conscience un changement s'opère.

Affiner sa communication, avoir une meilleure maîtrise du langage amènera l'enfant à évoluer dans son comportement et se construire au niveau de sa personnalité. La thérapie logopédique dépasse donc de loin la sphère du langage et a une dimension thérapeutique au niveau de la personne dans sa globalité.

L'Art-thérapie

L'art-thérapie utilise la création artistique (dessin, peinture, collage, sculpture) pour prendre contact avec son intériorité et l'exprimer. Sans se préoccuper de la qualité ou de l'apparence de l'œuvre finale.

Le geste créateur fait appel au corps et sollicite l'imagination, l'intuition, la pensée et les émotions. Les images ou les formes ainsi créés, peuvent générer des prises de conscience et des comportements nouveaux qui contribueront à une évolution sur le plan physique, psychique et/ou émotionnel.

L'art-thérapie s'adresse à toute personne souhaitant entreprendre une démarche de croissance personnelle ou de mieux-être. Elle privilégie un mode d'expression autre que le langage verbal.

Une séance d'art-thérapie se déroule individuellement ou en groupe dans un endroit convivial qui ressemble souvent plus à un atelier d'art qu'à un cabinet.

Bien que l'art-thérapie comporte une dimension verbale, le travail créatif demeure central à la démarche. C'est l'image ou la forme qui sert de fil conducteur. Et c'est en observant la manière de structurer l'espace, de disposer les formes, d'utiliser les couleurs, d'associer les idées que l'on parvient à donner un sens à sa création.

Spécificités de l'intervention au CMP :

Dans un parcours en art-thérapie, le matériel artistique n'est pas utilisé pour transmettre des compétences artistiques mais pour aider l'enfant à développer des compétences sur le plan expressif et relationnel.

Dans l'atelier, on pense à créer une ambiance bienveillante et de non-jugement, ainsi l'enfant pourrait se "donner le droit" d'exprimer des vécus émotionnels et aussi mobiliser des ressources encore insoupçonnées, ceci au travers du matériel artistique/plastique qui devient donc le médiateur de l'expérience. Pour un enfant, l'utilisation de matériaux artistiques est très valorisante, gratifiante et stimulante. Les créations peuvent également devenir des ponts de communications. On peut parler de l'objet créé. Il est possible à l'intérieur de l'atelier d'expérimenter et d'explorer divers modes d'expressions artistiques, à travers tout le matériel mis à disposition. Ce matériel dépend des affinités de l'enfant avec telle ou telle médiation en particulier, et des problématiques à aborder au long de l'accompagnement thérapeutique.

Un document décrit la procédure à appliquer pour une prise en charge thérapeutique. Ce document se retrouve dans le Ch. VI « Procédures, règlements, directives ».

3. TRAVAIL AVEC LA FAMILLE

3.1 Historique et références

3.1.1 Historique

A la fin du 19^{ème} siècle, le Châtelard s'appelait « Asile de Jeunes Filles » et avait pour mission de « recevoir des jeunes filles dont le caractère ou les mauvaises dispositions réclament une surveillance spéciale, et/ou sous l'influence d'un mauvais milieu¹ ».

La perception de l'enfant placé a considérablement évolué depuis lors. « *Les parents étaient perçus comme inadéquats, incompetents, méchants. L'enfant devait donc être soustrait de*

¹ « Règlement et condition d'admission » janvier 1929

son milieu pathogène. Plus l'enfant passait de temps en internat, moins il se péjorait. Progressivement, la vision des travailleurs sociaux s'est modifiée. Un tournant relativement important s'est dessiné dans les années 80, lorsqu'une bonne partie de l'équipe éducative s'est formée et perfectionnée dans l'approche systémique. Nous avons réalisé qu'une problématique familiale ne pouvait plus être appréhendée de façon linéaire (schématiquement : parents méchants - enfants martyrs). Tout compte fait, les parents n'étaient peut-être pas si incompetents et l'enfant n'était pas forcément une pauvre victime. Cependant, tous semblaient empêtrés dans une mécanique relationnelle boiteuse. L'enfant devenait, par ses comportements, le révélateur du dysfonctionnement familial. Nous avons dû apprendre, notamment, à ne plus être " l'aidant tout-puissant " possesseur du " savoir éduquer ". Dans notre conception, ils restent responsables de l'éducation et de l'avenir de leur enfant; nous pouvons leur demander de nous aider à les aider.² »

3.1.2 Références de base

Les documents suivants ont été et restent des références concernant le travail avec les familles :

- « Le Centre médico pédagogique, Histoire, Bilan – actualité », notamment :
 - o Ch. 5.4, p. 60, Le travail avec les familles,
 - o Ch. 3.2, p 23, L'approche systémique au Châtelard
- « Principes de base », Pts 7 – 9, JDC, 20.08.01
- « Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs », DFJ, 28.08.06.
- « Le travail avec les familles », rapport du groupe de travail, 2005-2007. CMP 11.10.07 (E. Monot, V. Benoit, J.-F. Mayoraz, R. Finocchio, M. Cavin, J.-D. Clivaz).

3.1.3 Références bibliographiques

Un certain nombre d'ouvrages et de textes nous permettent d'alimenter notre réflexion et de fonder notre intervention. Ils sont cités en fin de document.

3.2 Des enfants en difficulté dans un contexte en difficulté. Un traumatisme à écouter.

Un trouble, quel trouble ?

On appelle trouble du comportement ou de la personnalité les symptômes qui perturbent la relation de l'enfant avec lui-même et avec son entourage.

Ces troubles provoquent inévitablement des réactions chez les parents, le groupe social, l'école, la loi, le système judiciaire dans la mesure où ils les mettent en cause.

² « Le Centre médico pédagogique, histoire – bilan – actualité », p. 60

Ils se présentent sous différentes formes :

- Agressivité, opposition
- Vols
- Agir, passage à l'acte
- Instabilités psychomotrices
- Fragilité psychique
- Sentiment de persécution
- Distorsion de la vérité
- Fugues
- Conduites à risque
- Tocs
- Trouble de la perception
- Etc...

Un symptôme, un signe

Ces difficultés sont souvent le signe (symptôme) de sujets qui vivent une situation contextuelle difficile et qui ont de la difficulté à se défendre sur le plan émotionnel et cognitif.

« Nous savons que les réactions agressives et oppositionnelles, dépressives et consentantes, ou les lésions et les compromissions de la pensée et des émotions empathiques, ou encore les difficultés dans l'apprentissage et dans la socialisation de nombreux enfants, ne découlent pas de leur vécu intérieur, ni de facteurs constitutionnels, ni de propensions biologiques, mais de la continuelle et systématique exposition au rapport avec des adultes et des parents qui en minent la confiance de base et les compétences ».³

Pour Stefano Cirillo, dans l'ouvrage « Mauvais Parents ⁴ », la réponse à ces questions se trouve dans le **lien**⁵. Dans l'espèce humaine, l'enfant est très longtemps en lien avec ses parents pour apprendre à se débrouiller, à se sentir en sécurité, à vivre en société. Il a besoin de ce lien. Blaise Pierrehumbert parle du lien d'attachement.⁶

Il faut donc tout faire pour permettre à ce lien de se retisser et éviter le traumatisme de le rompre. C'est ce qu'il appelle essayer de « récupérer » la famille. Si cela n'est pas possible, le changement de famille ou de lieu de vie est nécessaire.

Des parents coupables aux parents partenaires.

Malgré ce constat, il est important de ne pas stigmatiser les parents en difficulté, étant entendu que tous les parents peuvent à un moment ou à un autre connaître des difficultés.

Il est vrai que, quand des professionnels négligent ou dénigrent les parents, c'est l'enfant et son devenir qu'ils dédaignent. Mais c'est aussi l'enfant et son devenir qui sont dépréciés, quand des parents ignorent ou disqualifient les professionnels qui ont affaire à l'enfant.⁷

C'est cette référence à **l'intérêt et au devenir de l'enfant** qui fonde la nécessité que les adultes, qui d'une manière ou d'une autre ont une responsabilité envers l'enfant, se parlent, discutent, négocient, collaborent, se confrontent, s'entendent, etc.

³ De Paola di Blasio in « Mauvais parents, comment leur venir en aide », Stefano Cirillo, éd. Fabert, Paris, 2006, Préface p. 15

⁴ S. Cirillo id.

⁵ Il cite lui-même Boris Cyrulnik, « La force du Lien »

⁶ Cf. bibliographie

⁷ Carlo Daena, psychologue formateur in « Faire ensemble », les Cahiers de l'Actif, janvier-avril 2004.

Finalement, faut-il travailler avec les familles ?

La question ne se pose plus. L'enfant qui nous est confié fait partie du système familial et, pendant son placement, il participe au système institutionnel.

Si derrière les comportements nommés difficiles de l'enfant, il y a une **grande souffrance** autant chez lui que dans son entourage, si l'objectif de l'accueil de l'enfant est le mieux être de ce dernier, comment y travailler sans offrir à sa famille la possibilité de diminuer les souffrances et d'être mieux ?

L'objectif est donc de produire un **changement**. Ce changement est possible si le contexte qui entoure l'enfant change.

Le moyen essentiel d'accompagner ce changement est donc de travailler avec la famille.

Un changement avec quelle légitimité ?

Ce travail sur le changement est possible dans la mesure où il rencontre une **légitimité**.

Tout d'abord une légitimité personnelle basée sur la croyance profonde que l'on peut aider. Ensuite une légitimité de compétence, de moyens, permettant d'aborder ce changement avec une certaine sérénité et une remise en question continue.

Enfin une légitimité de fait dans la mesure où un mandat (judiciaire ou non) nous est donné par le service placeur, les intervenants extérieurs (tiers) ou le parent lui-même.

Ceci diminuera la difficulté de porter des casquettes différentes dans notre accompagnement.

Un traumatisme à identifier et à nommer

L'idée de traumatisme renvoie à des événements réels, à des actions accomplies au quotidien, à des agressions physiques et verbales dirigées vers d'autres êtres humains, qui ont le pouvoir de bouleverser, d'altérer les mécanismes neuraux, de confondre et modifier les souvenirs, de dérégler les émotions et de transmettre une idée du monde, et des relations, déformée et faussée.

La prise de conscience de ce traumatisme au-delà de la culpabilité qu'il peut engendrer, devrait permettre de travailler à une reconstruction du lien.

Le traumatisme du placement ?

En fait, le traumatisme du placement n'en est pas vraiment un. Il est plutôt l'acte qui signifie qu'il y a un problème et qui permet ou oblige à affronter les racines de la difficulté ou de la violence à visage découvert et de rencontrer la souffrance vécue par les acteurs de la situation. La société met en place cette démarche (placement et accompagnement) pour protéger l'enfant et permettre à son entourage de (se) reconstruire. A la souffrance occasionnée par le placement nous pouvons offrir un cadre sécurisant et chaleureux.

Une définition claire du placement

Les enfants sont adressés par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ), le Service des curatelles et tutelles professionnelles (SCTP) ou le Tribunal des Mineurs (TM). Il s'agit donc bien de **protéger** un enfant c'est-à-dire :

- soit de l'éloigner complètement et peut-être définitivement de sa famille afin de lui permettre de trouver un cadre pour évoluer ;
- soit de l'éloigner momentanément et partiellement de sa famille afin d'aider celle-ci à retrouver ses compétences.

Il convient donc de nommer clairement les raisons qui ont conduit au placement. Travail qui n'est pas évident et qui peut faire l'objet des premiers échanges lorsque l'enfant est déjà arrivé dans l'institution. Dans certaines circonstances et après un laps de temps, il est judicieux de refaire un processus d'admission pour redéfinir les objectifs du placement.

Un travail sur la demande

Les travaux de Robert Neuburger nous aident à travailler sur la demande. Qui fait la demande, à qui, pourquoi, pour qui. Ce travail permet d'identifier le problème et va influencer toute la prise en charge qui va suivre. Il est important que les partenaires soient tous présents (ou en tout cas cités) dans cette phase.

3.3 Le processus d'accompagnement

L'application des éléments ci-dessus se traduit par un processus qui va de la demande du placement jusqu'à la fin de celui-ci et parfois un peu au-delà.

Au moment du signalement, de la demande, la famille est guidée par le réseau qui entoure l'enfant et l'Assistant social qui fait la demande de placement. Un membre de la commission d'admissions du CMP peut, selon les circonstances être appelé à participer à un réseau ou à effectuer une observation en classe pour réfléchir à l'adéquation de la demande.

Durant le processus d'admission. Le responsable des admissions recueille les différentes informations et fait le lien entre l'institution et l'extérieur et travaille en étroite collaboration avec le directeur. Ce responsable des admissions pilote une commission d'admission composée d'un représentant de chaque secteur (enseignant, thérapeute, éducateur). Il est le référent vis-à-vis des parents et les conduit lors des différentes étapes du processus jusqu'à l'entretien d'admission. Ce processus est décrit au pt. 1 du présent ch.

Pendant le séjour de l'enfant.

Les contacts ont un caractère régulier soit sous forme de participation à des cérémonies, rituels qui ponctuent l'année scolaire, soit sous forme d'entretiens. Ce processus constitue un des fondements du travail de prise en charge de l'institution et est décrit au point 3.4 ci-dessous.

A la fin du placement.

La décision de fin de placement se prend avec la famille et l'AS. Elle est issue d'une réunion de synthèse au cours de laquelle les intervenants évaluent l'évolution de l'enfant et de son milieu et imaginent des pistes pour l'avenir (réintégration scolaire et/ou familiale, intégration en classe spéciale, inscription dans une autre institution, etc.).

La décision finale appartient à la famille ou à l'autorité qui en a la garde.

Un placement pourrait se terminer sur décision des parents même si nous n'envisageons pas cette issue. Si nous constatons qu'il y a péril, nous devons informer les partenaires compétents.

Durant la postcure.

Dans certains cas, une postcure peut être mise en place (PCE, par exemple). Le sens en est défini avec les différents partenaires. La personne qui assumait le mandat continue d'entretenir le lien avec la famille et éventuellement l'école, lien qui devrait progressivement diminuer.

3.4 La rencontre famille-institution pendant le séjour de l'enfant

Cette rencontre peut avoir lieu sous la forme de partages, d'entretiens d'accompagnement ou d'entretiens spécifiques.

Le partage

Rencontrer les familles permet non seulement l'accompagnement du processus qui vise une diminution de la souffrance, mais également un partage entre les différentes personnes amenées à assurer la prise en charge de l'enfant. Pour réaliser ce partage, différentes manifestations jalonnent l'année scolaire et permettent aux uns et aux autres de se donner des repères, de mieux se connaître et de célébrer un événement.

- L'accueil de la rentrée permet à toutes les familles d'accompagner leur enfant, de recevoir quelques informations sur le programme de l'année et les règles de fonctionnement et de faire connaissance avec les différents intervenants. Les enfants sont ensuite guidés vers leurs classes respectives.
- En automne, une fois que les enfants ont pris leurs marques, une fin de journée « portes ouvertes », permet de retrouver les parents et de leur présenter notre action et nos activités. Tous les intervenants sont mobilisés pour cette soirée et peuvent ainsi créer des liens utiles à la collaboration.
- A la fin juin les parents sont conviés à une rencontre pour clôturer l'année scolaire. Elle comprend une cérémonie officielle qui permet de dire au revoir aux enfants qui nous quittent et de quitter leur parcours ainsi qu'une partie conviviale.

L'accompagnement régulier, offert à tous les parents, se présente sous les formes suivantes :

- L'échange d'informations qui permet aux parents et aux intervenants de créer un lien et de s'informer sur l'évolution de l'enfant. On se penche ensemble sur la situation. On repère les difficultés. On essaie de leur donner un sens. Des conseils mutuels peuvent émerger. Ils ont trait aux :
- Apprentissages scolaires,

- apprentissages sociaux et relationnels,
 - éléments de la vie quotidienne (hygiène, organisation, etc.)
 - aspects du développement personnel de l'enfant (suivi thérapeutique, bilan etc.).
- Le soutien des parents dans leur rôle parental est une deuxième forme d'accompagnement. Il se situe au-delà de l'information. Il aborde la dynamique de la famille, les liens tissés entre ses membres, le mode relationnel avec l'entourage y compris avec les intervenants du CMP. Il peut aborder la relation de couple sans la traiter, tout en évoquant les conséquences sur leur rôle parental.

Lorsque nous mettons le doigt sur une problématique familiale ou de couple plus large que celle qui concerne la prise en charge de l'enfant placé, nous la nommons et essayons d'en faire émerger une demande.

Cela peut aboutir à une proposition d'un accompagnement thérapeutique qui sera alors assuré par un service ou un thérapeute extérieur. Nous ne la proposons pas dans le cadre de l'institution afin de bien différencier les territoires et les démarches, même si elles peuvent avoir des liens.

Ces entretiens de familles :

- ont un caractère régulier (min. 3 en automne et 4 au printemps),
- sont en principe assurés par 2 personnes,
- sont conduits par l'éducateur référent de l'enfant ou celui désigné pour suivre la famille et/ou un autre intervenant à nommer selon les situations (collègue éducateur, référence de l'enfant, thérapeute, enseignant). Ce duo restera en principe le même pour l'ensemble de l'année. Le directeur peut participer en supplément en cas de nécessité.

D'autres entretiens, à caractère particulier, peuvent réunir d'autres personnes (notamment pour une restitution de bilan, un état de l'évolution scolaire).

L'accompagnement spécifique.

Cet accompagnement, momentané ou pas, est offert lorsqu'un besoin particulier est identifié par les intervenants ou demandé par la famille. Il peut s'agir : d'un travail sur le lien, d'une aide lors d'un dysfonctionnement ou tout simplement de la nécessité d'apporter un autre regard.

Il est assuré par une ou deux personnes qui ont une position suffisamment distanciée permettant :

- de « nommer l'innommable »,
- de mener un accompagnement plus soutenu, plus spécifique,
- d'amener éventuellement une proposition de thérapie familiale.

Cet accompagnement sera défini avec la direction et assuré par une petite équipe mobilisée pour la circonstance.

3.5 Collaboration avec les organes partenaires

Le lien avec les organes extérieurs est essentiel dans la démarche de prise en charge. Dans ce sens, un soin particulier doit être apporté à la définition du rôle de chaque acteur. Un rôle clair tenu par chacun des acteurs permet à la famille de se situer et peut servir de cadre selon les circonstances.

La famille va faire part de ses attentes, de sa souffrance ou de ses réticences à la démarche.

Les personnes proches de la situation ont déjà entamé un processus de réflexion avec la famille. Elles ont échafaudé des pistes, puis mis en pratique des mesures avec une idée précise de la problématique et du besoin de l'enfant. Il est important qu'elles puissent faire part de leur analyse de la situation à la famille, même si celle-ci n'est pas d'accord avec son contenu.

Pour sa part l'assistant social porteur de la demande va faire part de ses attentes à l'institution. Si, en plus, il y a mandat du juge, il devient le garant de l'application du mandat.

L'institution, pour sa part, se situe en position d'accueil de l'enfant et de travail sur la demande et la définition du problème.

Pendant le séjour de l'enfant, les intervenants extérieurs sont sollicités :

Deux fois par année, lors du colloque de synthèse au cours duquel les professionnels parlent de l'évolution de la situation et élaborent la suite de la prise en charge. A la fin de ce colloque, il s'agit de désigner la ou les personnes qui vont faire le retour à la famille des points abordés.

Ponctuellement en rapport avec une difficulté à propos de l'enfant et de sa famille ou lorsqu'il s'agit de rencontrer les parents en vue d'une décision importante.

3.6 Méthodologie

Le mode ou la méthode de travail doit être réfléchi lors des réunions de synthèse. La référence principale en est l'approche systémique, sans oublier les autres disciplines qui peuvent apporter un enrichissement à l'intervention. Les principes de base sont cités dans la charte (cf. Ch. III).

Une formation continue spécifique et un soutien aux intervenants doit permettre de travailler avec compétence et recul.

3.7 Références bibliographiques

- « Le Partenariat Familles – Institutions pour une dynamique co-éducative » Les cahiers de l'Actif, nos 332-335, janvier-avril 2004, éd. Actif information, La Grande Motte
- « Mauvais parents – comment leur venir en aide » de Stefano Cirillo, éd. Fabert, Paris, 2006
- « Miser sur la compétence parentale », sous la direction de Claude Seron, éd. Erès, coll. Relations, 2002
- « La compétence des familles » de Guy Ausloos, éd. Erès, Toulouse, 1995
- « Familles, Institutions et approche systémique » ss la direction de Jacques Pluymakers, Paris, éd. ESF 1989.
- « La désaliénation systémique », Jean-Claude Benoit et Denis Roume, éd. ESF, Paris 1986
- « L'attachement, de la théorie à la clinique » Blaise Pierrehumbert et coll., éd. Erès, sept. 2005.
- « Le premier lien, théorie de l'attachement », Blais Pierrhumbert, éd. Odile Jacob, avril 2003.
- « Sous le signe du lien », Boris Cyrulnik, éd. Hachette, coll. Hachette pluriel, 1997
- « Maltraitance », tableau de Catherine Briot de Moncuit, sept. 2006
- « Le travail avec les familles dysfonctionnelles », d'après Catherine Briod de Moncuit, mai 2007.
- « Que faire avec des familles qui ne formulent pas de demande d'aide alors que leur enfant montre des signes de difficulté », J.-D. Clivaz, d'après Stefano Cirillo, 2007.
- « L'autre demande », Robert Neuburger, Petite Bibliothèque Payot, 2003.

4. PREVENTION ET GESTION DES CRISES

4.1 Gestion institutionnelle

4.1.1 Une réflexion sur la problématique de la violence

Dans le quotidien de l'institution, nous nous découvrons souvent démunis face aux différentes manifestations de violence et de crise des jeunes (entre eux, envers nous, etc.).

La réponse des professionnels à ce sujet semble difficile à se construire, à se dégager, à s'exprimer. De ce fait, elle n'est pas toujours claire donc probablement pas toujours compréhensible (notamment pour le jeune), elle ne rencontre pas toujours l'accord de tout le monde. Elle ne semble pas souvent être porteuse d'un « repère clair et cohérent » pour le jeune.

D'une manière plus globale, on constate une augmentation de la demande de prise en charge d'enfants atteints de troubles psychologiques qui sont souvent, pour l'instant,

déclencheurs de tensions et d'agressivité au sein du groupe de jeunes avec, pour conséquence, un sentiment d'impuissance et un certain épuisement dans les rangs des professionnels.

En regard à ces deux aspects, il est souhaitable de se donner les moyens de pousser la réflexion « plus loin » pour s'adapter au mieux aux besoins dégagés par ce contexte.

La prise en charge de jeunes souffrants de « troubles de la personnalité et du comportement » fait que, au sein de l'institution, il y a depuis toujours eu une attention et une considération particulières aux problématiques liées aux manifestations de l'agressivité, de la violence.

Le développement d'un regard systémique sur l'enfant et sa famille fait partie d'un ensemble de réponses (démarches de réflexion d'équipe sur des sujets tels que : l'intimité de l'enfant, la place de l'enfant, la prise en charge de situations d'abus, création d'un lieu de réflexion, d'un lieu ressource, réflexion sur l'exclusion, la sanction, etc.) dont l'institution s'est dotée dans l'objectif de prendre en compte ces manifestations et permettre un changement, une évolution vers un « mieux ».

Or, plusieurs études faites sur la violence et notamment sur la violence des jeunes qui se manifeste en institution (école, foyer, hôpital, etc.) mettent en évidence divers aspects comme :

- La vision du sujet est particulièrement peu élaborée
- La propension à rejeter la responsabilité sur l'autre
- Les faits de violence sont souvent vécus comme insupportables
- Un événement violent peut mettre en relief des dysfonctionnements et paralyser le fonctionnement du lieu d'accueil
- Le manque d'une réflexion en termes de prévention, de formation, d'action
- Le besoin de lieux de paroles appropriés
- Le besoin de travailler sur les représentations

La problématique de la violence a des implications sur le fonctionnement de la collectivité qui l'abrite.

Dans ce sens, cela peut participer à l'installation dans le fonctionnement institutionnel d'un processus malsain qui emprisonne tout le monde (jeunes et adultes) dans un sentiment croissant d'impuissance, de colère et d'insatisfaction.

Il a donc été nécessaire, de prendre du temps pour réfléchir à ce qui se rapporte à la manifestation et à la gestion de la violence afin d'essayer ensuite d'en faire une transposition utile à la vie de l'institution.

Concrètement, cela a impliqué l'organisation et la gestion d'une démarche réflexive avec l'équipe du personnel d'encadrement du CMP en prenant en compte les démarches déjà entreprises dans ce sens, des aspects de prévention, d'intervention, de traitement des situations. Cette démarche s'inscrit et se superpose à un cheminement de l'équipe vers une attitude plus consciente, plus sereine et plus créative vis-à-vis de cette problématique.

Tout au long de ce travail, il a donc été aussi question de :

- Dégager la position et les axes actuels de réponses « institutionnelles » à cette problématique.
- Faciliter l'expression des besoins du contexte actuel en termes de prise en charge, de moyens, d'actions, de réflexions, de formations, etc.
- Mener avec l'équipe du Châtelard une réflexion permettant à tout un chacun de clarifier la nature de sa propre relation avec la violence
- Se donner les moyens de parcourir en équipe les différents axes de cette problématique pour élaborer une vision et des stratégies communes de réponses aux manifestations de violence

Si nous essayons de restituer ce qui a été exprimé par le personnel du CMP sur ce que la confrontation quotidienne à la violence peut provoquer chez eux, nous pouvons dire que :

- La manifestation régulière et quotidienne de la violence chez les enfants que nous accueillons nous sollicite émotionnellement de manière importante. Nous sommes dans un **état de colère, de peur, d'inconfort** qui engendre la plupart du temps une dynamique caractérisée par le **sentiment d'urgence**.
- De ce fait, **nous perdons** une certaine **lucidité**, une certaine **capacité de jugement**. Cela **provoque de la confusion** dans notre réflexion qui se répercute sur une confusion dans l'action. Du jeune, nous ne voyons plus que son comportement et souvent nous restons bloqués là-dessus au niveau de notre action. Le jeune « devient » son comportement.
- Ce flou, cette confusion dans l'action, complique la collaboration avec les autres membres du personnel accompagnant. **La communication** devient difficile, l'information circule de manière déficiente. Il devient toujours plus difficile et compliqué de s'organiser en équipe dans une recherche de pistes adéquates d'accompagnement pour le jeune. Les malentendus se multiplient, les couacs se cumulent les uns sur les autres.
- La répétition constante des manifestations de violence, fait que nous **perdons confiance** en nous, dans le travail en équipe et dans l'institution. Nous partageons de moins en moins, nous nous mettons dans un **mouvement de retrait**. L'autre est perçu plutôt comme dangereux que comme une ressource d'aide possible.
- Nous perdons toute notre **créativité**. Notre travail se résume de plus en plus à une recherche stérile d'atteinte d'objectifs. Nous sommes en décalage entre nos croyances, nos valeurs et notre action. **Nous exécutons** ce qu'on pense percevoir comme **la mission de l'institution** en oubliant de nous situer personnellement de façon critique (éthique).
- La violence, **la confrontation fréquente à un climat violent**, nous met dans une posture de **recherche de protection**.

- L'intensité, la répétition de ces comportements violents autour de nous font que nos réponses se caractérisent de plus en plus par **une recherche de sécurité** (nous réagissons dans un mouvement de défense) et perdent la portée éducative d'accompagnement qu'elles sont censées avoir. Nous allons vers **des comportements excessifs**. Nous sommes de plus en plus **irritables, agressifs** vers les jeunes et les collègues. Pour nous protéger, nous devenons violents. Le rejet nous apparaît alors comme la seule solution véritablement possible pour survivre ... (c'est lui....ou c'est moi !!).

4.1.2 Un dispositif de prévention et de gestion des situations de crise

Ce constat nous a invités à mettre sur pied un dispositif de prévention et de gestion de la violence afin d'éviter :

- qu'un manque de structure et d'élaboration à ce niveau provoque la violence **de l'institution** sur les enfants et sur le personnel encadrant.
- que les enfants se sentent constamment en danger par manque d'une réponse claire et compréhensible de la part des adultes.
- que les membres du personnel se sentent seuls et pas soutenus face à cette problématique.

Ce dispositif se traduit par la mise sur pied, dans l'horaire éducatif, de temps permettant de remplir 2 missions principales :

- **Une mission de prévention** par la création d'un poste **d'éducateur de soutien** pouvant offrir des activités fixes et régulières sur les horaires scolaires. La mission de l'éducateur de soutien est décrite au pt. 4.2
- **Une mission de gestion de crise** par la mise sur pied d'un « **Horaire orange** » confié à un « **éducateur orange** » (**tél. no. 606**) sur la semaine (temps scolaires) pour répondre aux nombreuses sollicitations venant des classes afin d'intervenir en cas de crise d'un enfant. Cet « **horaire orange** » est décrit au ch. 4.3

D'autre part, il nous a paru essentiel de rendre visible une organisation claire de la **permanence de la direction**. En effet, afin de permettre au directeur de ne pas être le seul répondant lorsqu'il y a un problème, l'équipe de direction s'est organisée de manière à ce qu'il y ait toujours un membre de la direction disponible quel que soit l'heure et le moment dans l'année. Un tableau des permanences est diffusé sur le site intranet de l'institution.

4.2 L'éducateur de soutien

4.2.1 Horaire

Comme nous l'avons décrit au ch. précédent, l'éducateur de soutien a un rôle de prévention en offrant aux mineurs des activités fixes, régulières et principalement individualisées durant l'horaire scolaire.

Ce rôle est occupé à hauteur de 20 % par un éducateur ayant plusieurs missions au CMP et à hauteur de 80 % par une répartition des éducateurs des 3 groupes éducatifs.

4.2.2 Missions

L'éducateur de soutien participe à deux missions essentielles :

- **Une mission de Prévention** : par la mise à disposition sur les temps du matin de la semaine scolaire (8h30-12h00) de moments d'activités permettant aux mineurs un instant de « respiration ». Cet espace a été créé sous la forme d'un atelier d'activités pratiques de construction ou de réparation d'objets. Les mineurs y participent selon un programme établi à l'avance avec leur enseignant.
- **Une mission de gestion des crises** : par la mise à disposition sur les temps de l'après-midi (13h30- 17h30) de la semaine scolaire, d'heures nécessaires pour permettre de :
 - Prendre en charge de 13h30 à 15h30 **l'Horaire Orange** (tél. no. 606)
 - Organiser sur des temps « après-école » des activités pour les enfants permettant ainsi d'alléger la dynamique dans la cour après les devoirs.

4.3 « l'Horaire Orange »

4.3.1 Rappel contextuel

La création de l'« Horaire Orange » s'inscrit dans une réflexion institutionnelle de fond entamée au CMP suite à différents constats faits durant l'année scolaire 08/09.

Comme nous le décrivons dans le chap. Sur la Gestion des crises, nous observons chez un certain nombre d'enfants qui nous sont confiés une souffrance psychique toujours plus intense. Ils vivent une problématique importante autour du lien (désorientation, différence

générationnelle pas claire, absence de structure, etc.). Ils ressentent des émotions sans pouvoir les repérer et les mettre en mots. Ces enfants sont très peu voire pas du tout atteignables dans la relation éducative et peu perméables à notre accompagnement.

Cette situation joue un rôle important sur l'organisation de notre accompagnement et, plus spécifiquement, sur celui des « temps scolaires ». En effet, l'enseignant, seul en classe, n'a pas toujours la possibilité de gérer adéquatement les manifestations de ces enfants. Il fait donc appel aux groupes éducatifs pour un soutien dans la gestion d'une situation difficile. De ce fait, les groupes éducatifs sont de plus en plus sollicités pour des interventions en classe au détriment de leurs tâches quotidiennes. Par conséquent, les enseignants se sentent de plus en plus mal à l'aise de faire appel aux éducateurs.

Ainsi, il s'agissait de permettre aux éducateurs de mieux répondre aux besoins réels des enfants et des familles, d'être le moins possible dans un sentiment d'insatisfaction et d'impuissance et un état général d'épuisement.

Il fallait donc organiser l'accompagnement hebdomadaire des enfants de façon à assurer une « sérénité » et une disponibilité nécessaires au travail de l'éducateur sur les temps de permanence (pour les différents colloques et réunion, démarches diverses en lien avec la vie de groupe, etc.).

De leur côté, les enseignants ont élaboré des règles de fonctionnement entre les éducateurs et le secteur scolaire en cas de dépassement des limites d'un enfant dans le cadre de la classe. Ainsi ce dépassement est signifié à l'enfant de manière claire en lien avec les rôles (direction, école, groupe éducatif).

D'autre part, un horaire permettant la gestion de crises sur les temps classes facilite également une meilleure gestion des « moments difficiles » et donc probablement une diminution du stress et de la fatigue qui s'ensuivent dans la plupart des cas.

Nous avons mis sur pied ce que nous avons appelé l'horaire orange.

4.3.2 Objectifs de l'horaire orange

L'intention globale de cette organisation se définit de la manière suivante :

- Permettre à l'enfant en crise de sortir de la classe, décompresser et sortir de sa crise.
- Dégager sur les temps scolaires, un éducateur et un numéro d'appel clairement définis pour les interventions en cas de crise en classe.
- Montrer aux enfants une volonté claire de la part de l'institution d'agir en cas de débordements.
- Permettre à l'enseignant de continuer à gérer sa classe.

4.3.3 Organisation de l'horaire orange

- Le secteur éducatif a organisé ses horaires afin de pouvoir proposer, selon un tournus entre les membres du secteur, un éducateur sur tous les temps scolaires de la semaine :
 - a. De 8h30 à 12h00 (selon un tournus)
 - b. De 13h30 à 15h30, sauf le mercredi (assuré par l'éducateur de soutien)
- La personne qui assure cet horaire (nommée « **L'Educ-Orange** ») est dégagée de toutes autres activités sur ce moment.
- L'Educ-Orange peut être sollicité à tout moment sur les temps scolaires en composant le numéro **606 (Téléphone Orange)**.

4.3.4 Procédure d'utilisation de l'horaire orange :

- L'enseignant utilise d'abord ses propres moyens pour poser le cadre, rappeler les limites et donc poser son autorité de « maître de classe » en cas de situation difficile.
- En cas de crise d'un enfant, l'enseignant appelle le 606 avant d'être débordé parce **qu'il décide** de poser le cadre de cette façon, en le signalant aux élèves. L'enfant sort de la classe sur décision de l'enseignant.
- L'Educ-Orange intervient donc en classe sur appel de l'enseignant qui explique à l'enfant en présence de l'Educ-orange :
 - a) La raison de sa sortie de classe
 - b) Ce qu'il attend de lui à son retour
 - c) L'éventuelle durée de sa sortie de classe (cela peut être une décision laissée à l'Educ-Orange en fonction de l'état d'esprit de l'enfant).
 - d) Les implications au niveau institutionnel.

La demande d'intervention de l'Educ-orange de la part de l'enseignant est légitime. S'il y a incompréhension sur la demande de la part de l'éducateur, cela doit être repris entre les deux professionnels à un autre moment de la journée.

- **Au retour en classe :** Un moment est pris entre l'enseignant, l'élève et l'Educ-orange pour ritualiser le retour en classe. Des éventuelles sanctions peuvent être exprimées à ce moment (reprise du temps passé hors classe, travail à rattraper, etc.).
- **Durant la journée,** l'enseignant prend le temps d'avoir un échange avec l'éducateur orange qui est intervenu pour mieux poser la problématique qui a conduit à l'appel du 606.
- L'Educ-orange se charge de reporter l'ensemble des informations concernant son intervention dans le journal de bord informatique « Interventions Horaire Orange ».

4.3.5 Sollicitation d'un groupe éducatif (hors horaire orange) :

L'Educ-orange intervient sur appel d'un enseignant uniquement pour des questions en lien avec des problèmes disciplinaires d'un élève (non-respect du cadre posé par l'ENS, dépassement des limites, etc.).

Au contraire de l'Educ-orange, le groupe éducatif intervient sur appel d'un enseignant uniquement pour des questions en lien avec des besoins d'accompagnement et de soutien d'un élève (un enfant malade, triste, remué par un événement familial, etc.) qui nécessite une présence, une écoute, un besoin d'être rassuré pour pouvoir se remettre dans un travail scolaire.

Dans ce cas, l'enseignant appelle directement le groupe éducatif de l'enfant qui va le prendre en charge ***dans le groupe*** le temps nécessaire à sa récupération.

L'enfant n'est dans ce sens pas sanctionné. Il n'aura pas d'avertissements ni d'autres implications disciplinaires.

4.3.6 Evaluation

Ce dispositif demande une évaluation régulière pour s'assurer qu'il réponde toujours aux besoins des personnes concernées. L'adjoint socio-pédagogique se charge dans ce sens d'effectuer durant l'année des bilans à ce sujet dans les différents secteurs. Le cas échéant, des points de situations globaux peuvent être organisés entre un représentant respectivement des secteurs scolaire et éducatif, de l'éducateur de soutien et de l'adjoint socio-pédagogique.

4.4 Le système de sanction

4.4.1 Le processus de sanction

- **La fonction de la sanction :**

La sanction, du latin « rendre sacré », vise à élaborer et ensuite à ritualiser un processus réparateur de l'acte de transgression permettant à l'enfant de réintégrer la collectivité (réconciliation du fautif avec lui-même et avec les autres).

Dans ce sens, la sanction interrompt la spirale de la violence.

La sanction doit porter sur les actes (comportements) et non pas sur la personne ; autrement elle est inefficace d'un point de vue pédagogique.

- **Sa raison d'être en éducation :**

La force d'une sanction est de rappeler La Loi, d'être intégrative et pas marginalisante (préservation de l'identité du groupe).

La sanction confronte l'enfant à la réalité qui l'entoure. Dans ce sens, la sanction responsabilise l'enfant par rapport à ses actes.

- **Son application :**

Référence : La sanction doit se référer à une Loi, un règlement qui structure la vie de la collectivité. Il doit donc y avoir un garant chargé de rappeler la Loi et les conséquences d'une transgression.

Connaissance : la sanction doit être connue (type de sanction adaptée à l'importance de la transgression) et comprise par l'enfant. D'autre part, si la transgression a été commise par « méconnaissance » de la loi (il n'y a pas alors la dimension volontaire de la transgression), il s'agit d'une « erreur » qui ne mérite pas une sanction (erreur≠faute).

Crédibilité : La sanction doit être appliquée dès la première transgression. La nature de la sanction doit être pertinente et proportionnelle en fonction de la transgression.

4.4.2 Les phases de la sanction

Lorsqu'un mineur pose un acte d'indiscipline le processus à mettre en place par les adultes concernés comprend les phases suivantes :

- **Le recadrage** : C'est-à-dire la première réaction de l'adulte en présence de l'enfant, qui peut être une remarque, une réprimande, une maîtrise physique, la séparation des autres, etc. Il s'agit donc de poser une limite (la fonction première de la limite est de rassurer en rendant l'environnement plus compréhensible, plus lisible, donc plus

intégrable pour l'enfant. La limite lui donne la possibilité de se structurer et d'interagir avec le monde.)

- **L'élaboration** : C'est-à-dire accompagner l'enfant à « mettre des mots sur ». Cela peut être une discussion, une intervention de tiers, une information, permettant à l'enfant de prendre conscience de la gravité et des conséquences possibles de son acte et, également, de mieux comprendre ce qui se passe en lui (lien avec les émotions) lors de ces « dérapages ».
- La **réparation** : C'est-à-dire accompagner l'enfant à élaborer un acte de réparation pour recréer le lien, la relation avec la « victime » et le groupe.

4.4.3 Sanctions suite à un acte grave

Dans le cas d'un acte grave commis par un enfant (agression d'un adulte ou d'un autre enfant, importante dégradation de matériel, répétition de dépassements de limites, etc.), une mesure de recadrage plus importante est mise en place par la direction ou en accord avec la direction. Cette mesure qui s'inscrit dans le processus de sanction global peut-être :

- La suspension
- La mise en chambre de réflexion
- L'exclusion dans des cas exceptionnels

- **La suspension**

Dans le cas où un enfant a commis un acte d'agression physique envers un adulte ou un autre enfant, cela peut aboutir à une mesure de suspension. Cette décision est prise par la direction en concertation avec les différents intervenants.

Il s'agit d'une séparation de l'enfant de son contexte de vie pour signifier à l'enfant concerné et à ses camarades la gravité de son acte.

L'enfant est alors suspendu de l'institution et doit rester chez ses parents (ou, si cela n'est pas possible dans un lieu approprié – autre institution ou groupe éducatif avec cadre précis et strict). Les parents en sont informés par la direction qui estime si cela est possible.

La durée est en principe de 1 à 3 jours.

En accord avec ses parents l'enfant aura outre ses tâches scolaires une action à réaliser en vue de son retour.

- **La mise en chambre de réflexion**

L'expérience nous montre que dans certaines situations extrêmes de crises, l'utilisation de la chambre de réflexion avec la présence « calme et constante » de l'adulte, est un des facteurs qui permet à l'enfant de se recentrer. La chambre est vide, sans sources d'excitations. La présence de l'adulte doit être calme, presque silencieuse durant le temps que l'enfant a besoin pour passer de l'état d'angoisse exacerbée (enfant inatteignable) tournée uniquement vers l'extérieur à un état plus calme où un certain travail sur soi est possible (enfant atteignable). La chambre de réflexion est donc un outil à disposition des éducateurs en général et plus spécifiquement de l'Educ-orange.

Procédure de mise en chambre de réflexion :

- Cette mesure est initiée par l'éducateur concerné par la situation qui, avant de la mettre en pratique, s'en réfère à un collègue ou à la direction.
- L'éducateur prend en charge l'enfant, lui signifie la gravité de son acte, la mesure prise et la durée de cette mesure et l'emmène dans la salle de réflexion.
- La salle est volontairement vide de tout objet pour permettre à l'enfant de se recentrer (pas de stimulation extérieure) et de revenir peu à peu dans une relation avec l'adulte présent.
- L'enfant y reste le temps déterminé par les adultes concernés.
- Il est toujours accompagné par un éducateur qui reste dans la salle avec lui ou garde le contact visuel depuis le corridor (porte ouverte).
- La salle n'est pas fermée à clef.
- Le rôle de l'éducateur est d'assurer la sécurité et la protection de l'enfant jusqu'à ce que ce dernier retrouve son calme. Il n'y a pas de mission d'élaboration et de compréhension de la situation à proprement parler. Par contre, l'éducateur montre par sa présence calme et rassurante que la relation n'est pas coupée et qu'un chemin est tout à fait envisageable pour retrouver sa place dans le groupe.
- Durant le laps de temps prévu pour la mise en chambre, un membre de la direction peut faire une visite pour vérifier que tout se passe bien (mesure appropriée, temps adéquat, ...).
- Le temps de présence de l'enfant en chambre de réflexion ne dépasse pas 30 minutes. En principe, 10 à 15 minutes suffisent à l'enfant pour sortir d'une crise et reprendre une attitude plus calme.
- À la fin de la mesure, l'éducateur ramène l'enfant en classe ou dans son groupe.
- Un rapport des circonstances est fait par les personnes concernées dans le journal de bord du site intranet de l'institution. La direction en est informée au même temps par mail.

- Les parents sont informés par le référent de l'acte commis par leur enfant et de la mesure qui a été prise au plus tard lors du rendez-vous suivant avec la famille.
- Par la suite, le processus global de sanction continue (élaboration puis réparation).

- **L'exclusion**

Dans des cas extrêmement graves, avec récidive et après avoir mis en œuvre l'essentiel des moyens à disposition, la direction peut prononcer l'exclusion d'un enfant.

Exclusion et systémique font-elles bon ménage ?

Il est important de prendre du recul face à l'événement et tenter de comprendre et de donner du sens avant d'agir.

Pour donner du sens à un comportement, il convient de le restituer dans une histoire relationnelle et contextuelle : quel est **le contexte qui donne sens à l'événement ?**

Il est primordial qu'une personne, **la direction** ou l'intervenant légitimé par elle, ait le rôle de réfléchir à la manière dont le problème est posé. Il est le « chef d'orchestre » de tous les professionnels impliqués dans cette situation (y compris dans la prise en charge).

Il est garant de la vigilance de tous à dépasser des explications causales linéaires, toutes plus ou moins crédibles. Il favorise l'expression des protagonistes de l'événement déclencheur (souvent facteur de résonances). Avec un cadre de procédure, la lecture systémique reste prioritaire et indispensable...

Standardiser les processus d'intégration en cas de crise devient alors une aide pour dépasser le cadre des réactions événementielles ».

L'exclusion, un outil de prise en charge

« L'offense, le mépris, la haine excluent : exclure l'exclusion requiert l'aversion pour l'offense, la haine de la haine, le mépris du mépris » (Edgar Morin 2004)

Partant de l'hypothèse que nous adhérons tous, de près ou de loin, à cette proposition, pourquoi utilisons-nous l'exclusion ? Quel est l'objectif d'une telle mesure ? Quelles en sont les fondements ?

L'exclusion s'inscrit dans la globalité de la prise en charge et permet précisément d'entrer dans une perspective de construction. La crise permet de s'arrêter et de stopper l'enfant qui agit sa problématique. Elle se révèle comme un outil supplémentaire pour les professionnels confrontés au sentiment d'impuissance. Les rapports de force s'estompent lorsque l'Autorité retrouve sa crédibilité. La crise devient moteur de changement.

Une exclusion définitive serait synonyme de fin de placement, avec tout ce que cela implique.

Dans cette perspective « Le Châtelard » répond à sa mission de réintégration, l'antithèse de l'exclusion...

4.5 La cellule de crise

La cellule de crise est une structure qui se mobilise en cas d'incident critique et y apporte une réponse appropriée.

4.5.1 Définition de l'incident critique

L'incident critique est un événement hors norme qui se caractérise par son côté imprévu, violent et ponctuel. Il implique une menace de l'intégrité physique et/ou psychique, une confrontation à la mort réelle ou ressentie comme telle. Il engendre confusion, des sentiments d'impuissance, d'effroi, d'horreur, etc. Un haut degré d'émotion de l'entourage le caractérise.

Les victimes sont les personnes directement touchées par l'événement (pensionnaires de l'institution, les membres du personnel, les proches).

4.5.2 Le dispositif Cellule de crise

La cellule de crise est composée de 2 entités :

- Le comité de pilotage (direction, médecin, secrétaire ayant chacun des tâches définies).
- Le groupe d'intervention dont les membres fonctionnent comme personnes ressources sur le terrain.

4.5.3 L'application d'une procédure

La procédure est définie dans un document spécifique qui donne des éléments structurels, fonctionnels et psychologiques.

4.5.4 La formation

Les membres de la cellule de crise ont suivi une formation appropriée et bénéficient d'un rappel régulièrement. Cette formation est mise sur pied par le canton au bénéfice des établissements et institutions scolaires.

- Le descriptif complet est à disposition dans la salle d'entretien au bureau et auprès de l'adjoint socio-pédagogique.

5. SUITE DU PLACEMENT

5.1 La sortie

Le passage de l'enfant au CMP le Châtelard aura permis à la famille de donner une lecture différente au symptôme. Tout au long du placement, dans la mesure du possible, notre travail est orienté vers un retour de l'enfant " à temps complet " dans sa famille. Le départ est discuté, imaginé, élaboré, et ce, le plus tôt possible (d'une certaine manière, lors de l'admission, nous visons déjà le moment du retour). Il n'y a pas de moment "idéal" pour prévoir une fin de placement. Selon ce que nous percevons de l'évolution de l'enfant et de sa famille, nous choisissons "le moins mauvais moment" pour effectuer la séparation. Le moment de la fin de l'accompagnement " CMP " est généralement appréhendé par les familles; elles doivent, avec notre aide, se préparer à revivre avec tous leurs membres et retrouver un équilibre nouveau, sans patient désigné.

La décision de fin de placement se prend avec la famille et l'organe placeur. Elle est issue d'une réunion de synthèse au cours de laquelle les intervenants évaluent l'évolution de l'enfant et de son milieu et imaginent des pistes pour l'avenir (réintégration scolaire et/ou familiale, intégration en classe spéciale, inscription dans une autre institution, etc.). La décision finale appartient à la famille ou à l'autorité qui en a la garde.

Il arrive que l'enfant ne puisse pas réintégrer sa famille; dans ce cas, il convient, en accord avec la famille et l'assistant social, de trouver une nouvelle structure d'accueil adaptée à ses besoins et à son âge ou de lui offrir l'accueil dans le groupe Ado'suite.

5.2 La prise en charge extérieure (PCE)

Il arrive qu'une aide soit nécessaire pour accompagner la sortie. Une ne postcure est mise en place (appelée prise en charge extérieure PCE). La personne qui assume le mandat continue d'entretenir le lien avec les parents, lien qui devrait progressivement diminuer pour finalement s'arrêter.

5.2.1 Définition

Pour le DGEJ, une prise en charge institutionnelle peut se poursuivre par un "suivi après la prestation d'accueil". Il s'agit d'une prestation destinée aux pensionnaires qui retournent au domicile ou entrent en studio au terme d'un placement financé par le DGEJ. Pour le CMP, une PCE est déterminée lors des réunions de synthèse. Elle est limitée dans le temps.

5.2.2 Situation bénéficiant de la PCE

Il s'agit d'un accompagnement temporaire, sous forme d'entretiens avec un enfant qui vient de quitter le CMP et qui est retourné dans une classe régulière et dans sa famille ainsi qu'avec l'entourage de l'enfant (parents, etc.). Cet accompagnement est temporaire.

5.2.3 Organisation de la PCE

En principe l'éducateur qui assure la PCE est un des éducateurs de référence de l'enfant. La décision d'assurer une prestation PCE est prise par la direction. Elle est communiquée à l'assistant social de l'enfant.

Contrat : la prestation est déterminée par un contrat entre la famille et l'institution qui détermine :

- La durée de la prestation (maximum 6 mois après la fin du placement).
- La fréquence.
- Le mode d'intervention.

Décompte des interventions : à la fin de chaque mois, l'éducateur qui assure la PCE transmet au secrétariat un décompte de ses interventions.

Rapport à l'AS : l'éducateur qui assure la PCE informe régulièrement l'AS sur le contenu du suivi.

La fin de la prestation est déterminée par le contrat. Un bilan est effectué et une information est transmise au DGEJ.

5.2.4 Financement

Le temps effectué en dehors des heures de travail est pris soit dans le solde des heures à disposition des éducateurs, soit rétribué à partir du budget remplaçants, soit en heures de congé.

Les frais de déplacement sont remboursés au tarif de la CCT des éducateurs.

Tous les autres frais doivent être validés au préalable par la direction.

5.3 L'interruption de séjour

Un placement pourrait se terminer sur décision des parents même si nous n'envisageons pas cette issue. Si nous constatons qu'il y a péril, nous devons informer les partenaires compétents.

L'institution, en accord avec le service placeur, peut mettre fin au séjour si des problèmes graves devaient se poser et mettre en péril l'enfant et /ou ses pairs ou constituer un danger pour le personnel encadrant. Cf. Ch. 6 pt 4 « Gestion et prévention des crises ».

5.4 La sortie progressive

Afin de préparer un mineur à rentrer chez lui et à regagner la scolarité régulière ou une activité professionnelle, nous organisons une rentrée progressive chez ses parents ou dans son lieu d'accueil. Cette démarche se décide en réunion de synthèse de même que les stratégies y afférentes.

6. GROUPE ADO'SUITE

6.1 Définition

Selon la Loi sur la protection des mineurs (LProMin du 4 mai 2004, chap III, art. 13) tout enfant ou adolescent en danger dans son développement physique, psychique, affectif ou social, que ce soit en raison de mauvais traitements ou de toute autre circonstance, doit recevoir une protection adéquate. Si les parents sont dans l'incapacité de remédier seuls au danger, il appartient à la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse de prendre les mesures nécessaires. Les mesures de protection visent à prévenir, limiter ou faire disparaître le danger qui menace le mineur.

C'est dans ce cadre légal que, les jeunes qui ne peuvent réintégrer leur famille à l'adolescence (13-14 ans) prolongent leur séjour jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire leur majorité, dans ce 4^{ème} groupe éducatif situé sur le site de l'institution. En principe, il s'agit de jeunes entre 14 et 18 ans. La capacité d'accueil est de 8 adolescents sur le groupe éducatif et de 3 dans l'appartement de progression.

Les projets éducatifs, scolaires et de formation professionnelle doivent avoir une cohérence entre eux. Un travail pluridisciplinaire permet de tenir compte de l'ensemble des compétences des adolescents et vise à une autonomisation la plus large possible dans les domaines de la gestion de leur budget, de l'entretien de leur lieu de vie, de l'élaboration de leurs repas, de leur lessive.

6.2 L'admission

Ado'suite est une structure pour des adolescents qui ont besoin d'un foyer parce qu'ils sont en danger dans leur développement et un retour dans leur famille n'est pas envisageable.

Le jeune accueilli à Ado'suite peut présenter des problématiques comportementales, des problèmes liés à l'apprentissage scolaire ou est issu d'un milieu familial dysfonctionnel ou inadapté à son épanouissement qui ne lui permet pas une évolution harmonieuse. Un adolescent qui rencontre uniquement des problèmes liés à l'apprentissage scolaire ne devrait pas être dirigé vers le groupe Ado'suite. Pour cela, il existe des structures adaptées à ce genre de problématique. Il en est de même pour un jeune qui présente de graves troubles de la personnalité.

6.2.1 L'origine de l'admission

Le jeune est en principe issu de nos groupes de vie du CMP. Cet accueil se fait alors dans la continuité de prise en charge du CMP Le Châtelard mais dans une nouvelle phase d'évolution du jeune.

Dans ce cas, le moment le plus opportun pour une admission sera décidé en concertation entre les deux équipes éducatives (celle du groupe de vie du jeune et celle d'Ado'suite). Il est envisageable dans cette situation qu'un écart du cadre de base concernant l'âge d'admission puisse se faire dans un sens ou dans l'autre.

Le jeune peut être issu d'un autre foyer ou institution et pour lequel un projet de changement est indispensable (l'autre institution ne poursuit pas au-delà d'un certain âge par exemple) ou recommandé (le jeune profiterait d'un changement de cadre de prise en charge).

Ado'suite n'accueille en principe que des jeunes qui ont un passé institutionnel.

6.2.2 Les conditions d'admission pour Ado'suite

- **Critères de base :**

Contexte: Le groupe Ado'suite accueille des jeunes de 14 à 18 ans.

Sur le site du CMP nous avons des enfants à partir de 6 ans. La problématique posée par le jeune adolescent admis à Ado'suite ne doit pas mettre en danger le travail et la sécurité des 3 groupes de vie accueillant les 24 enfants plus jeunes.

Des aspects utiles à l'élaboration d'un projet avec le jeune et en cohérence avec nos moyens d'accompagnement sont donc discutés lors de chaque demande d'admission.

Nous prendrons dans ce sens en compte :

- L'âge du jeune (en principe entre 14 et 16 ans au moment de l'admission)
- Sa relation aux dépendances (alcool, drogues diverses, jeux vidéo, internet, etc)
- Sa capacité à respecter une vie communautaire (respect d'autrui, du cadre, du matériel)
- Sa capacité à évoluer vers une autonomie personnelle
- Son niveau scolaire et son potentiel de progression des compétences (en principe 2 ans de retard maximum)
- Autres aspects utiles apparaissant lors de la demande d'admission

- **Repères de base :**

Les admissions peuvent se faire tout au long de l'année au gré des places disponibles.

La population accueillie doit rester la même que celle des 3 autres groupes du CMP.

Les adolescents accueillis peuvent y séjourner jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, quel que soit leur âge.

Les critères d'admission, ainsi que la prise en charge, doivent être dictés par une appréciation globale de la situation. Il s'agit prioritairement d'enfants issus d'un des groupes éducatifs du CMP.

Le nombre de places disponibles est de 8 (garçons ou filles), ainsi que 3 places en « phase de progression ».

6.3 Le projet éducatif

L'action d'Ado'suite est principalement éducative avec comme objectif la préparation à la vie d'adulte. Elle vise à faire vivre aux mineurs une expérience sur le plan éducatif et social afin d'acquérir un ensemble de compétences de base leur facilitant une entrée dans la vie adulte et professionnelle en entreprise ou en centre de formation professionnelle.

Des séances de groupe permettant de travailler sur l'estime de soi et la confiance en soi font partie de l'accompagnement des adolescents d'Ado'suite par le biais d'une structure de jour.

Ces jeunes sont accueillis en internat. Ils pourraient bénéficier, en fin de placement, d'un statut différencié en lien avec leur évolution (phase de progression).

Ils logent dans un groupe éducatif équipé de 8 chambres ainsi que de sanitaires adaptés, d'un salon/séjour, d'une cuisine - salle à manger, d'un bureau pour les éducateurs et d'une chambre de veille.

Les repas sont confectionnés par les jeunes avec un éducateur ou sont commandés à la cuisine du CMP.

Les trois buts principaux de ce groupe sont :

- Accompagner le jeune jusqu'à son retour en classe régulière, son entrée en apprentissage ou dans un centre de formation professionnelle.
- Travailler son autonomisation dans l'organisation scolaire, dans la vie quotidienne, sur le plan social et professionnel.
- Offrir un soutien à la famille lorsque c'est possible.

Les objectifs portent donc sur la vie sociale (organisation, respect des autres, tâches quotidiennes), la famille, l'école, et la recherche d'une formation professionnelle.

Comme dans les autres groupes, l'organisation de la prise en charge est assurée par une présence éducative lors des moments clés de la vie quotidienne.

La question de la mixité est traitée avec soin, notamment en termes d'espaces intimes.

En phase de progression, un appartement est à disposition pour que 3 adolescents puissent se confronter à la réalité d'une vie autonome. Pour les jeunes du groupe Ado'suite, un passage vers la phase de progression peut se faire à partir de 16 ans.

Exceptionnellement, une admission extérieure pour la phase de progression peut être envisagée. Dans ce cas, cela concerne exclusivement des jeunes ayant un passé institutionnel.

L'organisation de ce lieu est à mi-chemin entre l'internat et un logement de colocation en situation réelle.

Les jeunes préparent les repas dans l'appartement et jouissent d'une autonomie qui leur permet d'expérimenter la solitude, l'entretien de leur lieu de vie ainsi que la gestion des heures de sommeil et de réveil.

L'appartement se situe dans le bâtiment réservé à Ado'suite. Il est destiné aux jeunes qui quittent ce programme et qui, de toute évidence, ne pourront pas être accueillis dans leur famille à la suite du placement.

Durant cette phase de progression, les éducateurs et le maître socio-professionnel soutiennent le jeune dans ses recherches d'une solution de formation professionnelle, ainsi que d'un lieu de vie.

L'expérience vécue dans l'appartement de la phase de progression permettra à l'éducateur de renforcer les compétences du jeune là où il a montré des faiblesses dans son autonomisation.

Si plus de 3 jeunes sont susceptibles de bénéficier de cette phase, un tournus sera organisé afin de permettre à chacun de se familiariser avec les responsabilités d'adultes.

Les objectifs de cette phase sont donc :

- expérimenter l'entretien logistique
- assumer les heures de sommeil, de réveil
- apprendre à confectionner les repas et à gérer la nourriture
- assumer l'hygiène personnelle
- gérer un budget

Lorsqu'un jeune quitte Ado'suite ou la phase de progression, un suivi extérieur sous forme de PCE peut être organisé. Les objectifs de cette PCE peuvent être rapidement posés (gestion budgétaire, repas, respect du voisinage, soutien pour les cours et relation avec un employeur).

6.4 La structure de jour

6.4.1 Préambule

La structure de jour est dédiée en principe aux adolescents qui ont terminé leur cursus de scolarité obligatoire et qui sont en processus d'orientation professionnelle, en attente de débiter leur formation ou en rupture de projet. Un encadrement à hauteur de 165 % permet de soutenir les 8 adolescents par l'enseignant, le maître socio professionnel, la conseillère en orientation ou la coach art-thérapeute. L'organisation de la semaine offre certaines plages horaires individuelles afin de proposer un accompagnement au plus proche des besoins du

jeune. Dès que nous estimons qu'un jeune a les compétences pour intégrer un stage en entreprise, des démarches sont faites avec lui pour trouver un lieu approprié. Le maître socio professionnel est garant du suivi du stage et des contacts avec les patrons.

Physiquement, la structure de jour a ses propres locaux, dans le même bâtiment que le groupe éducatif. Elle dispose d'un atelier polyvalent, d'une classe et d'une salle à disposition de la conseillère en orientation. La coach art-thérapeute occupe différents locaux en tenant compte de l'activité spécifique qu'elle propose en mettant le focus sur le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi.

L'accueil des jeunes dans la structure de jour se fait de 8h30 à 12h et de 13h30 à 15h30. En dehors de ces horaires, l'équipe éducative assure l'encadrement sur le groupe éducatif. Un jeune qui n'a pas d'activité particulière sur l'extérieur est d'office pris en charge par la structure de jour du lundi au vendredi. Les objectifs de vie et le projet professionnel du mineur sont élaborés entre l'équipe éducative (l'éducateur de référence), la structure de jour (réflexions issues du colloque hebdomadaire), le mineur concerné et si possible sa famille.

Le programme du jeune au sein de la structure de jour est établi en fonction des enjeux du moment. L'accent peut être mis sur la matière scolaire par des mises à niveaux en fonction du projet professionnel ou, dans le cas où le jeune n'a pas de projet professionnel clair, la priorité sera mise sur des contacts plus denses avec la conseillère en orientation. Les différents acteurs de la structure de jour interviennent donc en s'adaptant aux objectifs prioritaires de chaque mineur.

Le temps de prise en charge par la structure de jour n'est pas défini. En effet chaque jeune a son propre projet individuel avec des objectifs adaptés à son rythme et ses compétences. Le degré de confiance en soi et le niveau d'estime de soi peuvent influencer le temps nécessaire à se projeter sur l'extérieur.

6.4.2 Finalité / Mission de la structure de jour

- Développement, affinement, mise en œuvre d'un projet d'orientation professionnelle individualisé.
- Renforcement des bases scolaires en harmonie avec le projet professionnel. Les notions scolaires travaillées seront en lien direct avec les exigences du ou des métiers visés par le processus d'orientation professionnelle.
- Préparation des jeunes à la confrontation au monde du travail et au monde adulte. Approche du monde de l'entreprise, règles comportementales de la société au sens large, astuces pour être reconnu et accepté par un patron.
- Acquisition de compétences en vue d'entretiens d'embauche
- Renforcement de l'estime de soi
- Confrontation à la vie de groupe
- Organisation de stages en entreprises ou centres de formation professionnelle
- Accession à un haut niveau d'autonomie (organisation du quotidien, gestion d'un budget, repas, entretien des locaux)

6.4.3 Composition de l'équipe

L'enseignant tient compte des lacunes ou des difficultés scolaires de l'adolescent. Il ne comble pas des lacunes scolaires pour finaliser un programme officiel non terminé dans le cursus scolaire obligatoire mais il renforce les compétences scolaires nécessaires à l'implication du jeune dans son projet professionnel. La fin de scolarité obligatoire peut se faire soit dans une classe intégrée dans un collège avoisinant mais sous la responsabilité du CMP, soit dans une classe du CMP pour les jeunes qui nécessitent plus de soutien et d'attention. La collaboration avec les établissements scolaires voisins est donc précieuse.

Les matières travaillées dans cette classe touchent les programmes de 9, 10 et 11^{ème} année.

La classe est organisée de manière à ce que l'adolescent ne soit pas en décalage s'il intègre une structure d'apprentissage. Le programme qui en découle se doit d'être souple et centré sur des objectifs d'insertion professionnelle et / ou d'admission dans un centre de formation spécialisé (classe secondaire, classe spéciale, TEM, OPTI, Courtepin, Repuis, ORIF, etc.).

Cette classe est le dernier maillon entre la scolarité obligatoire et l'entrée en formation professionnelle.

Le maître socio professionnel agit sur deux niveaux. Il met en place des activités pré-professionnelles dans le cadre d'un atelier polyvalent interne au CMP (travail du bois, métal, cuisine, entretien d'immeuble, extérieurs, conciergerie).

Il peut ainsi renforcer ou développer l'estime de soi des jeunes par la fabrication d'objets valorisants décoratifs et/ou fonctionnels. Un deuxième niveau est l'organisation de stages en entreprises avec les jeunes. Choix du domaine et du lieu en collaboration étroite avec la psychologue conseillère en orientation. Prospection, accompagnement et soutien pendant le processus de stage

Les coach, thérapeutes, travaillent sur deux volets bien distincts. **Une art-thérapeute** travaille avec le groupe et tend à favoriser les aptitudes et la confiance en soi de chaque individu au sein du groupe. Elle travaille les attitudes citoyennes d'un jeune adulte. Le coach utilise également des moyens plus individualisés pour permettre au jeune de s'affirmer, prendre confiance et se sentir à l'aise en société ou en entreprise, que ça soit avec ses collègues de travail ou devant un patron.

Le deuxième volet touche à l'aspect du processus d'orientation professionnelle. Il s'agit d'une **psychologue conseillère en orientation**. Elle définit avec chaque individu la stratégie à mettre en place pour l'élaboration du processus d'entrée en formation professionnelle. Elle peut faire le lien avec les structures officielles d'orientation professionnelle. La collaboration avec le maître socio professionnel et l'enseignant est primordiale.

Une cohésion des différents professionnels impliqués dans la structure de jour est nécessaire au bon déroulement du processus d'orientation professionnelle.

6.5 Projet thérapeutique

Tout processus thérapeutique en cours ayant débuté dans le cadre du CMP continue si nécessaire à court terme. Si un soutien thérapeutique s'avère nécessaire à moyen ou long terme, une démarche se met en place pour trouver une solution à l'extérieur, ceci pour éviter une dépendance des adolescents à la structure du Châtelard.

6.6 Encadrement

Afin d'encadrer les jeunes et de répondre aux objectifs ci-dessus, l'organisation en ressources humaines est la suivante :

Prise en charge éducative

- Des éducateurs sociaux pour le groupe de vie ainsi que pour la phase de progression
- Une équipe de « veilleur 2 » pour la sécurité des nuits

Structure de jour

- Un enseignant spécialisé
- Un maître socio professionnel (maître socio professionnel ou éducateur social Hes ou ES avec formation initiale CFC dans les métiers du bâtiment, de l'industrie ou du commerce)
- Un thérapeute pour du coaching et développement personnel. Travail sur le renforcement de l'estime de soi, les relations interpersonnelles, etc.
- Une psychologue conseillère en orientation

6.7 Bibliographie

Cannard, Ch. (2010). *Le développement de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck
Coenen, R. (2004). *Eduquer sans punir*. Paris : Erès
Jeammet, Ph. (2010). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob
Gorgé, F. (2015). *Le concept « Ado'suite » : de l'école à l'entreprise (L'adolescence, période charnière entre la scolarité obligatoire et le monde professionnel)*. Travail présenté pour l'obtention du Master en direction des institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires. Hes-SO, Genève. Octobre 2015

VI

PROCEDURES

REGLEMENTS

DIRECTIVES

C M P

1. MALTRAITANCE, ABUS SEXUELS, VIOLENCE

1.1 Définitions et obligations

1.1.1 Élément déclencheur de la réflexion

D'une manière générale, on constate aujourd'hui que la violence et les maltraitements infantiles trouvent un écho plus important dans les médias. Est-ce le reflet d'une augmentation de ces manifestations ? Est-ce lié au contexte socio-économique actuel ? La réponse est complexe et revêt certainement plusieurs aspects. Quoiqu'il en soit, aujourd'hui on ose parler plus ouvertement de cette réalité dérangeante et cela donne naissance, entre autres choses, à des initiatives de prévention bienvenues dans ce domaine.

Plus spécifiquement, avant de définir, dans le cadre de la prise en charge institutionnelle, une procédure d'action adéquate lorsque nous sommes confrontés à des cas de violence et autres maltraitements, il convient de préciser un certain nombre d'éléments permettant d'avoir une vision plus globale de la problématique.

1.1.2 Mineurs en danger dans leur développement¹

Tout enfant ou adolescent en danger dans son développement physique, psychique, affectif ou social, que ce soit en raison de **mauvais traitements** ou de toute autre **circonstance**, doit recevoir une protection adéquate.

Conformément à l'article 13 de la Loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs, si ses parents sont dans l'incapacité de remédier eux-mêmes au danger, la situation est alors du ressort du Service de protection de la jeunesse, pour les mineurs domiciliés dans le canton de Vaud.

- **Notion de « mauvais traitement »**

On entend par **mauvais traitement** tout acte ou omission d'acte de personnes majeures ou mineures qui entrave ou est de nature à entraver le développement physique ou psychoaffectif d'un mineur².

- La maltraitance physique (coups, brûlures, strangulations, immersion, étouffement, torsion des membres, administration abusive de médicaments, d'alcool, etc.).

¹ (Texte repris du site officiel du Canton de Vaud : « Mineurs en danger dans leur développement »)

² Cf. document élaboré par la Commission Cantonale vaudoise de prévention des Mauvais Traitements envers les enfants, déc. 1999

- La maltraitance psychique :
 - ❖ critiques, brimades, harcèlements, etc. ;
 - ❖ parentification (mis dans un rôle ne correspondant pas à son statut d'enfant) ;
 - ❖ utilisation de l'enfant dans le conflit d'adultes (entre parents par ex.) ;
 - ❖ implication de l'enfant dans des problèmes de loyautés, de secrets, etc.
- Les négligences et les carences (qui concernent l'hygiène, l'habillement, la nutrition, la santé, la sécurité, la vie sociale, la vie affective).
- Les abus sexuels (cette notion désigne l'implication d'enfants et d'adolescents dépendants et/ou immatures dans leur développement, dans des actes contraires à la pudeur et qui constituent une infraction au sens du code pénal).

- **Notion de « circonstance »**

On entend par **circonstance** toute situation où les parents sont momentanément incapables d'exercer leur responsabilité parentale, par exemple :

- hospitalisation
- emprisonnement
- crise familiale
- maladie psychique sévère.

1.1.3 Signaler un mineur en danger dans son développement³

Toute personne peut procéder à un signalement, lorsqu'elle estime que :

- un mineur est en danger dans son développement.
- ses parents sont dans l'incapacité d'y remédier.

- **Obligation de signalement**

Les personnes qui exercent une profession, une charge, une fonction en relation avec des mineurs ont l'obligation de signaler les situations qui pourraient justifier une intervention du Service de protection de la jeunesse.

Les personnes astreintes à l'obligation de signalement qui relèvent d'une institution ou d'un établissement en **réfèrent à leur hiérarchie** avant de signaler une situation.

- **Comment procéder ?**

Ce qu'il ne faut pas faire :

- Procéder soi-même à une investigation ou à une appréciation psychosociale de la situation
- Informer les parents du signalement, si cela entraîne des risques supplémentaires pour le mineur ou lorsque celui-ci est victime d'infractions commises par des membres de sa famille (violences, abus sexuels, etc.).

³ (Texte repris du site officiel du Canton de Vaud : « Mineurs en danger dans leur développement »)

Ce qu'il faut faire :

- En collaboration avec un membre de la Direction, remplir le formulaire « signalement d'un mineur en danger dans son développement » situé sur le site du DGEJ en vous aidant des quatre questions suivantes :
 1. Qu'avez-vous observé ?
 2. Qu'est-ce qui vous a été rapporté ?
 3. Qu'en pensez-vous ? (votre estimation du danger encouru par l'enfant)
 4. Quels sont les éléments de contexte à prendre en compte ?
- Le formulaire de signalement est transmis via internet simultanément à la Justice de paix et à l'Office régional de protection des mineurs (organe régional du DGEJ)
Lien pour accès au formulaire : <https://eform.vd.ch/index/pubindex/form/63> .

1.1.4 Les phases d'action

On peut déterminer trois phases d'action. La première nous paraît être celle sur laquelle l'institution doit porter le maximum d'attention.

1. Phase de prévention et d'information

- La première phase est logiquement une démarche de prévention et d'information. Elle doit se situer :
 - Après des enfants : par une information claire sur leurs droits et devoirs par les différentes personnes qui en ont la charge :
 - les parents ;
 - les éducateurs, les enseignants, les thérapeutes ;
 - les organismes spécialisés tels que Profa, SOS Enfants, etc.
 - Après des adultes, par une information sur :
 - les droits et devoirs des enfants, des parents, des professionnels ;
 - leur responsabilité en tant qu'adulte ;
 - leur devoir de signalement le cas échéant

2. Phase d'action

- Lorsqu'une situation se présente, le professionnel⁴ doit la signaler en se conformant à la procédure interne existante en vertu de la loi qui stipule que « Toute personne qui, dans le cadre de l'exercice d'une profession, d'une charge ou d'une fonction en relation avec des mineurs – qu'elle soit exercée à titre principal, accessoire ou auxiliaire – a connaissance d'un fait de maltraitance commise sur un mineur – a le devoir de le signaler immédiatement et directement à l'autorité tutélaire, au Département, à l'autorité pénale ou à la police judiciaire ».
A noter que dans le cas de violence et/ou de maltraitance, le secret de fonction ou le devoir de discrétion ne peuvent être invoqués par le professionnel. On a le devoir de dire ce qu'on sait pour protéger l'enfant.
- **Les sanctions** peuvent toucher autant les cas de mauvais traitements que le non-signalement de mauvais traitements.

⁴ Le citoyen a le droit de signaler, tandis que le professionnel a le devoir de signaler.

1.2 Procédure interne de signalement et d'action

En tant que membre du personnel du Châtelard, nous pouvons être confrontés à une situation de maltraitance soupçonnée ou avérée sur un enfant. Pour clarifier la procédure à suivre dans ce cas, nous avons défini 3 niveaux différents d'intervention:

Niveau 1 :

Lorsque nous constatons ou nous soupçonnons de la :

- Maltraitance physique et/ou Maltraitance psychologique sur un enfant
 - a. Coups
 - b. Enfermement
 - c. Privation de nourriture
 - d. Attouchements
 - e. Violences sexuelles
 - f. Exhibition
 - g. Abus ou « jeux d'ordre sexuel » entre enfants
 - h. Dénigrement et/ou humiliations répétés

Procédure à suivre :

1. Signaler sans tarder à la Direction
2. La marche à suivre se met en route:
 - signalement de la situation de la part du directeur (Brigade des Mineurs et/ou DGEJ, etc) ;
 - information de la part du directeur au Comité par son Président ;
 - la suite dépendra des décisions prises par le DGEJ et/ou une autre autorité judiciaire (ex : mise en route d'une enquête policière, constat médical, etc) :
3. D'autre part, les parents sont informés par la direction, le service placeur ou la police selon les situations. Dès lors, nous évaluerons la suite du travail avec l'enfant et la famille concernés.

*Il est important de retenir que dans ces cas de maltraitance, il ne faut pas prendre directement contact avec l'auteur potentiel afin d'éviter des manipulations ou pressions sur l'enfant victime empêchant les faits d'être établis **mais passer le relais à la Brigade des mineurs habilitée à mener l'enquête.***

Niveau 2 :

Lorsque nous constatons ou nous soupçonnons de la :

- Négligence
 - a. Manque de soins
 - b. D'hygiène
 - c. Habillement négligé
 - d. Manque de sommeil permanent
 - e. Enfant seul chez lui le soir, la journée durant les congés ou les vacances
 - f. Enfant qui visionne chez lui des films destinés aux adultes
 - g. Autres

Procédure à suivre :

1. Informer la Direction
2. Evaluer avec les différents intervenants (éducateurs, thérapeutes, enseignants, AS du DGEJ) la gravité de la situation et la stratégie à adopter
3. Evaluer en équipe pluridisciplinaire la stratégie à adopter pour la prise en charge de cette problématique avec l'enfant et sa famille.

Niveau 3 :

Lorsque nous constatons ou nous soupçonnons de la :

- Maltraitance sur un enfant de la part d'un membre du personnel de l'Association
 - a. Coups
 - b. Enfermement
 - c. Privation de nourriture
 - d. Attouchements
 - e. Violences sexuelles
 - f. Exhibition
 - g. Abus ou « jeux d'ordre sexuel »
 - h. Dénigrements et/ou humiliations répétés

Procédure à suivre :

1. Informer la Direction
2. La marche à suivre se met en route:
 - signalement de la situation de la part du directeur (Brigade des Mineurs et/ou DGEJ, etc) ;
 - information de la part du directeur au Comité par son Président ;
 - la suite dépendra des décisions prises par le DGEJ et/ou une autre autorité judiciaire (ex : mise en route d'une enquête policière, constat médical, etc)
3. D'autre part, les parents sont informés par la direction, le service placeur ou la police selon les situations. Dès lors, nous évaluerons la suite du travail avec l'enfant et la famille concernés.

1.3 Démarches et attitudes

1.3.1 Information aux mineurs

Les mineurs sont informés régulièrement de leurs droits, de leur devoir et des attitudes adéquates par rapport à leur développement :

- de manière régulière individuellement ou en groupe (par exemple dans la réalisation du concept « Arbre de Vie ») ;
- de manière ponctuelle en invitant des organismes extérieurs tels que Profa, des organismes de prévention concernant internet, etc.

1.3.2 Information et formation du personnel

Le personnel d'encadrement est régulièrement informé de la manière d'intervenir dans des situations délicates de maltraitance ou d'abus :

- Par un encouragement à suivre des formations adéquates ;
- Par la mise en place d'espaces de réflexion, d'analyses de situation (synthèses, atelier de réflexion, supervisions, intervenants extérieurs, etc.) ;
- Par la mise à disposition du concept et de ses procédures d'application.

1.4 Sources d'informations, références

1.4.1 Organismes de référence

Différents organismes sont à disposition pour intervenir, conseiller, former. Outre la procédure ci-dessus à utiliser en cas d'observation d'une situation de danger, les organismes suivants peuvent nous être utiles :

- **La police cantonale**

Pour ce qui concerne des situations de mineurs ne vivant pas sur Lausanne, la police cantonale dispose de la « **Brigade des mineurs et mœurs** » (**BMM**). Elle est composée de deux unités : une division mœurs et une division mineurs

La Division mœurs traite tous les délits en rapport avec la sexualité comme la pornographie, les abus sexuels commis contre des enfants, viols, etc...

Les inspecteurs et inspectrices de cette brigade sont spécialement formés pour prendre en charge les victimes, y compris mineurs. Ces dernières sont interviewées en présence d'un(e) psychologue et leurs propos enregistrés et filmés. Cette procédure, en accord avec la Loi sur l'aide aux victimes (LAVI) a été mise en place pour éviter aux jeunes victimes de répéter leurs souffrances plusieurs fois. Ces entretiens ont lieu dans des locaux spécialement aménagés.

Un enquêteur spécialement formé traite des affaires de pédo-criminalité sur Internet.

La Division mineurs prend en charge les délits principalement commis par les mineurs suivis par des institutions, foyers, etc...

Elle s'occupe aussi des délits sériels et graves et collabore activement à la lutte contre les violences et les incivilités juvéniles en collaborant avec la gendarmerie, les groupes judiciaires et la division de prévention de la criminalité de la police cantonale.

Les autres délits commis par les mineurs (dommages à la propriété, vols, etc...) sont traités par les groupes judiciaires et la gendarmerie.

- **La police communale de Lausanne (117)**

Pour ce qui concerne des situations de mineurs vivants sur Lausanne ou dont les événements se sont passés au Châtelard, la Police judiciaire de la ville de Lausanne est à disposition. Elle est également composée, entre autre, de deux brigades :

La Brigade jeunesse active dans le domaine de la délinquance juvénile. Les inspecteurs-trice-s de cette brigade enquêtent sur les délits commis par des mineurs. Ils prennent également en charge les victimes mineures.

De plus, la brigade réalise un important travail de prévention des délits auprès de la jeunesse.

Les inspecteur-trice-s de la brigade jeunesse organisent régulièrement des patrouilles pédestres et des contrôles en rue. Ils détectent et préviennent ainsi la survenance de délits, et entrent en contact avec les jeunes.

Les inspecteurs-trices spécialisés de **la brigade des mœurs** traitent, entre autre, des infractions en relation avec:

- l'intégrité sexuelle (viol, contrainte sexuelle, pédophilie, exhibitionnisme, pornographie, etc.);
- la maltraitance sur les mineurs (violences physiques et psychologiques);
- les cas graves de violence domestique (lésions corporelles graves, tentative d'homicide, notion d'abus sexuel au sein du couple, etc.);

Dans le respect de la Loi sur l'Aide aux Victimes d'Infraction (LAVI) et du Code de Procédure Pénal fédéral (CPP), les personnes prises en charge par la brigade des mœurs sont entendues par des inspecteurs/trices spécialement formés à l'accueil des victimes. Est considérée comme une victime, au sens de la LAVI, toute personne qui a subi, du fait d'une infraction, une atteinte directe à son intégrité physique, sexuelle ou psychique.

La brigade des mœurs travaille en étroite collaboration avec la Direction Générale de l'Enfance et de la Jeunesse (DGEJ) et le Centre de consultation LAVI pour tout ce qui touche aux victimes.

- **Le centre de consultation LAVI**

Centre de consultation LAVI pour les victimes de violences propose conseils, assistance, aide. Les intervenants répondent aux demandes des victimes elles-mêmes ou de leur entourage.

Que propose le Centre de consultation LAVI?

- Ecoute et soutien
- Des informations sur la procédure pénale
- Un accompagnement pour les démarches administratives et juridiques
- Une aide matérielle en cas de nécessité
- Une orientation vers des services spécialisés.

Quelles victimes, quelles agressions?

- Lésions corporelles, agressions, coups et blessures, actes de brigandage, Agressions sexuelles: viol, harcèlement sexuel, viol conjugal, inceste, abus sexuels envers les enfants, ...
- Menaces graves, chantage avec violence, ...
- Accidents de la route causés par des tiers, ...

Pour le canton de Vaud, l'adresse est la suivante : Rue du Grand-Pont 2 bis, 1003 Lausanne, tél. +41 21 631 03 00.

- **Unité de médecine des violences**

L'Unité de Médecine des Violences est à disposition pour des constats médicaux lors de violence domestique notamment.

Son adresse est : Rue du Bugnon 44, 1011 Lausanne. No de tél. +41 21 314 00 60

- **Familles solidaires**

Familles Solidaires est une association privée, à but non lucratif, qui offre un soutien et une aide spécialisée aux enfants et aux adolescent(e)s victimes d'abus sexuels, ainsi qu'à leur famille.

Elle vient également en aide aux adolescents auteurs d'actes d'ordre sexuel et à leur famille, sur demande du Tribunal des mineurs.

Elle peut être contactée :

au no. de tél. +21 320 26 26

ou sur le site www.familles-solidaires.ch .

- **Telme**

Soutien psychologique pour les jeunes et les enfants. Telme reçoit les jeunes et/ou les parents en consultation. [http:// www.telme.ch](http://www.telme.ch)

- **L'observatoire de la maltraitance**

L'Observatoire de la maltraitance (liée à l'UNIL) se donne plusieurs objectifs, qui s'inscrivent tous dans une démarche transdisciplinaire.

- Constituer un **corpus organisé de connaissances** théoriques et pratiques sur la maltraitance infantile et le mettre à la disposition de tous les professionnels et partenaires concernés. Il s'agit donc de **réunir** et de **faciliter** les contacts entre les personnes, en provenance des domaines les plus divers, intéressées par ces

questions et de se donner les moyens de **créer des synergies** entre elles, pour qu'elles ne restent pas déconnectées les unes des autres.

- Susciter un **débat critique**, en confrontant les expériences acquises sur le terrain avec les points de vue présentés dans la littérature spécialisée.
- **Développer la recherche** sur les différentes facettes de la maltraitance en Suisse, en particulier sur les enjeux sociétaux impliqués et d'en **diffuser** les résultats.
- **Organiser** des réunions de **formation** et **d'information** ouvertes aux acteurs universitaires et non-universitaires évoqués et de **développer les activités scientifiques et pédagogiques** concernant la maltraitance envers les enfants.

1.4.2 Bibliographie et textes de référence

Une bibliographie sommaire permet de se renseigner et d'aborder plus sereinement des situations difficiles.

- Cyrulnik B. « Un merveilleux malheur », Ed. Odile Jacob
- Dolan Y. : " Guérir de l'abus sexuel et revivre ", Ed. Sates Bruxelles
- Doudin P.-A., Erkohen-Marküs M. : " Violences à l'école, fatalité ou défi ? " Ed. De Boeck Bruxelles 2000
- Gabel M., Lebovici S., Mazet P. : " Maltraitance : maintien du lien ", Ed. Fleurus-Paris (1995)
- Gabel M., Lebovici S., Mazet P. : "Maltraitance psychologique ", Ed. Fleurus - Paris (1996)
- Hurni M. , Stoll G. : « La haine de l'amour. La perversion du lien», Ed. Minit
- Miller A. : « C'est pour ton bien, racines de la violence dans l'éducation des enfants », Ed. Aubier(1984)
- Perrone , Nannini : " Violence et abus sexuel dans la famille " , Ed, ESF
- Stefano C., Di Blasio : « Famille maltraitante », Ed. ESF
- M. Vanotti : "Le silence comme un cri à l'envers", Ed. Médecine et Hygiène
- Vivet P. : " Les enfants maltraités ", Ed. Les Essentiels -Milan (1998)

Livres pour enfants :

- Costa-Prades B., Boisteau M. : " Résiste contre la violence ", Ed. Souris poche- Syros Jeunesse (1999)
- Jaffé L. : " Vivre ensemble la violence ", Ed. Bayard (1999)
- D. de Saint Mars, S. Bloch : " Le petit livre pour dire non à la maltraitance "Ed. Bayard Poche - Astrapi (1998)
- D. de Saint Mars, S. Bloch : " Le petit livre pour dire non à la violence " Ed. Bayard Poche –Astrapi
- D. de Saint Mars, S. Bloch : " Le petit livre pour dire non à l'intolérance et au racisme», Ed. Bayard Poche –Astrapi
- D. de Saint Mars, S. Bloch : plusieurs titres dans la série Max et Lili ", Ed.Calligram
- Derib : « no limits », 2000.
- Derib : À fond la vie ! Pour en finir avec la violence : Dossier pédagogique de la bande dessinée No limits, une nouvelle BD de Derib (Broché) de Christine Laouénan (Auteur), Association pour la vie (Auteur)



1.4.3 Diffusion

Afin que ce document entre dans les mœurs du Châtelard et que chacun puisse l'intégrer et s'y référer à chaque fois que cela s'avère nécessaire il est présenté et régulièrement mis à jour.⁵ Il fait, d'autre part, partie intégrante des documents mis en annexe au contrat de travail.

⁵ Dernière mise à jour 14.08.2018

2. FUGUES

Lorsqu'un mineur fait une fugue, il s'agit de préserver avant tout sa sécurité.

Il y a lieu d'estimer si des signes précurseurs sont présents :

- Est-il dans une situation critique de mise en danger ?
- Est-il dans une situation « normale » ?

2.1 Enfants fugueurs

Les parents ou les proches sont souvent démunis devant cette situation. Toutefois, ne tardons pas à signaler la disparition de l'enfant à la police. Une absence prolongée pourrait l'exposer à des risques réels. **Les spécialistes de la brigade de la jeunesse conseillent** et prennent rapidement les mesures adéquates.

Pour signaler une fugue, il y a lieu de respecter un certain nombre d'éléments en rapport avec le détenteur de l'autorité parentale et/ou le parent gardien. Toutefois, en cas de fugue, nous devons avant tout penser à la responsabilité que nous avons vis-à-vis de l'enfant.

Si nous estimons que l'enfant est en danger, il faut agir sans délai.

2.2 Procédure

- 2.2.1 Vérifier si le mineur est resté dans les parages de l'institution
- 2.2.2 Informer la direction (tél. ou mail)
- 2.2.3 Appeler les parents pour les informer et vérifier si l'enfant est rentré au domicile
- 2.2.4 Convenir avec l'autorité parentale du délai pour lancer un avis de fuite (de suite ou max 2 heures après le départ de l'institution)
- 2.2.5 Envoyer un avis de fuite par courriel à brp@vd.ch en prenant garde d'avoir les renseignements nécessaires à donner:
 - ❖ Age
 - ❖ Taille
 - ❖ Type
 - ❖ Habillement
 - ❖ Direction de la fuite, si possible
 - ❖ Le moyen de locomotion possible
 - ❖ Noms, adresse et téléphone des parents.
- 2.2.6 **IMPORTANT** : Lors du retour du mineur **avec ou sans** l'aide de la police, annuler sans tarder "l'avis de fuite".

Police de Lausanne

Hôtel de police
Rue Saint-Martin 33
Case postale 5354
1002 Lausanne

Tél. +41 21 315 15 15

Urgences 117

Gendarmerie

Blécherette Division mineurs

021 644 44 44

dmin@vd.ch

 **AVIS DE FUITE** **EVASION**

Date d'émission : 21.10.2021

Etablissement :

Localité :

Téléphone : 021 651 42 00 / 079 622 08 74

En fuite dès le : heure :

Personne concernée

Nom :

Prénom :

Né(e) le : à :

Lieu d'origine :

Fils ou fille de : et de :

Etat-civil : Célibataire

Profession : Ecolier

Dernier domicile :
(avant EMS si résident)

Domicile de la famille :

Téléphone(s) :

L'autorité parentale n'est pas reconnue en tant qu'autorité officielle.**Signalement**

Grandeur : Corpulence :

Cheveux : Yeux :

Signes particuliers :

Vêtements :

Placement décidé par : Juge de Paix Préfet Office des curatelles SPJ TM
 Médecin (Plafa ou maintien contre son gré art. 427 CC)
 Médecin (Plafa mineurs art 314CC)
 Office d'exécution des peines Autre Autorité
 Volontaire (uniquement EMS)Inquiétudes particulières : Non Oui (motif) :

Circonstances de la fuite :

Mandat d'amener délivré par Préfet de :

Personne de contact & coordonnées :

En cas de découverte, doit être :

et avis à la police cantonale, Lausanne.

Avis de fuite transmis par : à :
Titre VI – Procédures, règlements et directivesSignature :
Page 2 sur 3

Retrouvé le : à : par :

Circonstances :



AVIS DE FUITE

EVASION

Date d'émission :

Etablissement :

Dès le :

heure :

Personne concernée

Nom :

Prénom :

Né(e) le :

à :

Lieu d'origine :

Fils ou fille de :

et de :

Etat-civil :

Profession :

Dernier domicile :

Domicile de la famille :

Téléphone(s) :

L'autorité parentale n'est pas reconnue en tant qu'autorité officielle.

Signalement

Grandeur :

Corpulence :

Cheveux :

Yeux :

Signes particuliers :

Vêtements :

Autorités de placement : Juge de Paix Préfet Tuteur général SPJ TM
 Admission volontaire Admission d'office

Inquiétudes particulières : Non

Oui :

Mandat d'amener délivré par Préfet de :

Personne de contact & coordonnées :

En cas de découverte, doit être :

et avis à la police cantonale, Lausanne.

Avis de fuite transmis par :

Reçu le :

à :

par :

Notes :

Retrouvé le :

à :

par :

3. PROTECTION DE LA SPHERE PRIVEE

3.1 Les Dossiers des mineurs

Les dossiers des mineurs contiennent toutes les informations administratives, éducatives, scolaires et thérapeutiques nécessaires au suivi d'un enfant accueilli au CMP le Châtelard.

3.1.1 Le dossier de l'enfant

Le dossier de l'enfant contient les informations de base ainsi que le compte-rendu des synthèses, réseaux et autres événements qui ont égrené le parcours de l'enfant.

- **Contenu**

Il comprend :

- la fiche de l'enfant
- la fiche d'admission
- les informations, rapports des personnes ou organismes qui ont suivi l'élève avant son admission
- les rapports du stage (processus d'admission)
- le PV de l'entretien d'admission
- la correspondance à propos de l'élève
- le PV des réunions de synthèse
- la correspondance avec le DGEJ, le SESAF et l'AI (y compris les rapports pour l'AI)
- les informations scolaires
- Les papiers officiels de l'élève (carte d'identité, passeport, certificat d'assurance)

- **Emplacement**

- ce dossier est situé au secrétariat
- dans un meuble fermé hors des heures d'ouverture du bureau
- ce dossier ne sort pas du bureau sauf autorisation expresse de la direction

- **Tenue du dossier**

- le dossier est tenu par la secrétaire
- les intervenants et le directeur transmettent à cette dernière les documents qui doivent y être classés

- **Utilisation**

- ce dossier permet de recueillir des informations qui précèdent l'arrivée de l'enfant
- il sert de mémoire concernant l'évolution de l'enfant
- il permet de faire le point sur la situation de l'enfant
- il regroupe les décisions prises à propos de l'enfant
- il regroupe les différentes informations administratives concernant l'enfant

- **Consultation**

- Les parents ou représentants légaux peuvent consulter ce dossier en présence d'un membre de la direction
- Les pensionnaires peuvent également prendre connaissance du dossier en présence d'un intervenant et d'un membre de la direction.

- **Archives**

- Les archives sont conservées.

3.1.2 Le dossier blanc

Ce dossier comprend les notes personnelles des intervenants en vue de préparer une rencontre (synthèse ou autre) et ne sont pas disponibles.

- **Contenu :**

- les observations (notes personnelles) des intervenants réalisées en vue d'une réunion de synthèse
- les rapports médicaux et psychologiques élaborés par des intervenants extérieurs en vue de l'admission
- les rapports médicaux et psychologiques concernant des évaluations ou bilans réalisés pendant le séjour de l'enfant

- **Emplacement**

- Ils sont placés au secrétariat
- dans un meuble fermé hors des heures d'ouverture du secrétariat
- ce dossier ne sort pas du secrétariat

- **Tenue du dossier**

- ce dossier est à disposition de tous les intervenants du Châtelard
- compte-tenu qu'il s'agit des notes personnelles des intervenants, il ne peut être consulté par des personnes extérieures
- le contenu ne peut être copié sans autorisation de la direction
- les rapports médicaux ou des thérapeutes peuvent être transmis à l'extérieur avec accord de la direction, de leur auteur et des parents de l'enfant concerné.

- **Utilisation**

- les notes des intervenants en vue des synthèses permettent de retrouver des précisions à propos des éléments contenus dans le rapport de synthèse
- elles permettent de voir précisément l'évolution d'un enfant
- les documents médicaux et thérapeutiques peuvent être utilisés pour faire part aux parents ou à d'autres organes compétents des évaluations et bilans effectués avant ou pendant le séjour d'un enfant

3.1.3 Les notes personnelles

Les notes personnelles correspondent aux différentes observations et rapports effectués par les intervenants en vue des synthèses ou d'une rencontre à propos d'un enfant (p. ex. séance de réseau).

Elles sont personnelles et constituent des documents de travail. Elles ne sont pas à disposition des personnes extérieures (intervenants, parents, etc.).

3.1.4 Le journal de bord

Le journal de bord est un recueil de notes personnelles servant au passage de témoins entre les différents éducateurs qui assurent à tour de rôle l'accompagnement des enfants.

- **Contenu**

Le journal de bord contient des informations sur les activités, les événements particuliers et les observations des enfants. Il concerne :

- La vie quotidienne des groupes éducatifs
- Les week-ends
- Les camps
- L'éducorange

- **Emplacement**

Le journal de bord se trouve sur le site internet du CMP le Châtelard. Pour s'y rendre le collaborateur doit :

- d'abord s'identifier sur le site en entrant son code personnel,
- ensuite cliquer sous CMP, intranet, journal de bord,
- et finalement mettre son mot de passe lié au journal de bord.
(Cf. chap. suivant concernant le site internet du Châtelard).

- **Utilisation**

Le journal de bord est à disposition des éducateurs du CMP et de la direction. Il est rempli par la personne concernée à la fin d'une journée, d'une activité, d'un camp ou d'un week-end. Les autres personnes ne sont pas habilitées à l'utiliser.

- **Destruction**

Lorsque l'enfant quitte le CMP, toutes les informations qui le concernent sont détruites.

3.2 Règles pour la publication d'articles, photos, liens sur le site internet du Châtelard

3.2.1 Information générale

Le site de l'Association Le Châtelard est hébergé chez Infomaniak.ch à l'adresse www.association-chatelard.ch.

Le site de l'Association est mis en ligne officiellement depuis le 26 juin 2008. Il a été validé par le Comité de l'Association. Lors de cette assemblée, les statuts de l'Association ont été changés, afin de tenir compte des nouvelles structures créées début 2008. Il est convenu que la façon d'écrire ces structures est la suivante :

- Association Le Châtelard
- Centre médico-pédagogique
- Le Coteau
- Espace contact
- Relais pédagogique
- Accueil Socio Educatif de Jour

Il est important que les articles et documents publiés sur le site respectent cette présentation.

3.2.2 But du site internet

Le site internet doit permettre de présenter les différentes activités de l'ensemble des structures que regroupe l'Association Le Châtelard, au moyen de textes, photos, liens internet. Il met à disposition de nos différents partenaires de fichiers, informations, listes, etc.

3.2.3 Moyens

L'Association et toutes ses structures ont leur propre onglet de présentation de leurs activités. Les menus sur la partie de gauche du site peuvent être créés librement. Seuls les liens de la partie « Ressources » sont figés à l'ensemble des structures. Il ne devra pas y avoir de redondance entre la partie « Ressources » et la partie menu de la structure. L'ensemble des liens et des documents à télécharger devront se trouver dans cette partie « Ressources ». Par contre, des catégories et sous catégories peuvent être créées.

3.2.4 Proposer un article, un document, un lien

Chaque collaborateur a la possibilité de proposer un article, un document ou un lien, sur le site internet de l'Association. Pour ce faire, il devra s'identifier avec son propre code d'accès personnel. Une adresse e-mail est ouverte pour chaque collaborateur auprès d'Infomaniak, celle-ci permet de gérer les accès et codes personnels.



L'article sera ensuite imprimé et transmis au référent de la structure sur laquelle il souhaite le faire publier. Un premier contrôle sera effectué par celui-ci. Le document sera ensuite remis pour contrôle et validation à la Direction avant publication sur le site internet. Pour la transmission d'article, le document annexé devra être utilisé.

3.2.5 Contenu des articles

Les articles publiés sur le site internet www.association-chatelard.ch doivent uniquement être en rapport avec l'activité des structures de l'Association. Il n'est pas possible d'utiliser cet outil pour de la propagande privée.

En principe photos et films dans lesquels des enfants ou adultes pourraient être reconnus ne sont publiés sur le site qu'avec l'autorisation des personnes concernées. Normalement, les seules photos qui peuvent être mises en ligne sont des photos de groupe (plan éloigné) ou des photos sur lesquelles les personnes ne sont pas directement reconnaissables. En tout temps il est possible de demander le retrait d'une photo publiée sur le site.

Un article, un lien ou un document peut être refusé par la Direction, ou son contenu modifié. Il ne sera pas nécessaire à la Direction de justifier les motifs de non publication.

3.2.6 Connexion à la partie « personne autorisée »

Chaque collaborateur a un identifiant personnel avec mot de passe. Il est important que le mot de passe générique soit modifié lors de la première connexion. Pour ce faire, le document « Marche à suivre sommaire pour se connecter sur le site web de l'Association » donne les informations nécessaires.

3.2.7 Autorisation des parents

En début d'année scolaire, les parents signent un document autorisant les professionnels à prendre des photos des enfants ou à les filmer.

3.3 Règles pour la rédaction de rapports à l'usage d'expertises pédopsychiatriques ou de la justice

3.3.1 Préambule

Tout ce qui est transmis oralement ou par écrit à un expert extérieur est transmis au juge. Ce qui ne semble pas nécessaire au professionnel d'être transmis au juge ne doit pas être divulgué à l'expert. Lors d'une expertise, le pédopsychiatre ou psychothérapeute mandaté par la justice doit poser un diagnostic. Cet expert n'a pas de rôle thérapeutique dans ce processus, il doit objectiver des faits pour aboutir à un diagnostic et à des conclusions.

3.3.2 Règles d'usage au CMP

Si un collaborateur du CMP est sollicité pour produire un rapport dans le cadre d'une expertise, il en informe la direction.

La direction vérifie si l'expert a obtenu l'autorisation du représentant légal pour exiger un rapport du CMP.

Le collaborateur ou la direction demande des questions écrites à l'expert.

Les informations à l'expert sont exclusivement transmises par écrit. Le ou les professionnel(s) concerné(s) transmettent leur rapport à la direction qui se chargera de sa diffusion. Il est primordial de se restreindre à des faits objectifs. Le rapport ne doit pas faire apparaître d'hypothèses ou d'interprétations.

Le rapport final d'une expertise, y compris les éventuels rapports annexés, est transmis au(x) représentant(s) légal(aux).

4. COLLOQUES

Les différents types de colloques sont définis dans le Titre III sous « Espace de communication ». Le présent chapitre décrit les procédures liées à certains colloques.

4.1 Atelier de réflexion

La/les personne(s) demandeuse(s) d'un atelier s'adresse(nt) directement à l'adjoint de direction responsable de la mise en place de l'atelier (fixer le thème général, la date, les participants...). Celui-ci se charge ensuite d'informer l'ensemble du personnel de ce qui a été convenu et fixe la date de la séance.

Il transmet l'information au moyen du formulaire suivant :

Atelier de réflexion	
<u>PROCHAIN RDV :</u>	
⊙	DATE :
⊙	LIEU :
⊙	ENFANT CONCERNE :
⊙	DEMANDEUR :
⊙	PARTICIPANTS : <i>Sont automatiquement invités à l'atelier :</i>
	<ul style="list-style-type: none">❖ Le ou les enseignants concernés.❖ Le ou les thérapeutes concernés.❖ Le ou les éducateurs concernés.❖ Le directeur.❖ Les membres du personnel dont la présence est requise expressément par le/les demandeurs de l'atelier.❖ Autres invités si cela s'avère nécessaire et adéquat.
	<i>Peuvent participer selon leur propre initiative :</i>
	<ul style="list-style-type: none">❖ Sauf avis contraire, tout membre du personnel intéressé par le sujet qui sera débattu lors de l'atelier.
⊙	ORGANISATION : Pour rendre possible la participation des personnes concernées et/ou intéressées, il incombe à chaque secteur de s'organiser selon les modalités de remplacement.
⊙	DEMANDE PARTICULIERE :

4.2 Réunions de synthèse

4.2.1 Définition

La synthèse est une rencontre bisannuelle pour chaque enfant, réunissant tous les intervenants concernés. Cf. Titre III « Réunion de synthèse ».

4.2.2 Organisation

Elle est planifiée par le secrétariat en collaboration avec le directeur. Les assistants sociaux en charge du dossier sont toujours invités. Les intervenants extérieurs (thérapeutes, enseignants, etc.) le sont en fonction des situations et après consultation des personnes de référence du mineur.

4.2.3 Canevas

Afin de préparer la séance, les intervenants préparent un rapport qui sera mis à disposition des collègues quelques jours à l'avance.

Ce rapport est établi selon le canevas suivant :

CANEVAS POUR LES SYNTHÈSES

SECTEUR EDUCATIF :

- Rappel des décisions de la dernière synthèse (ou de l'entretien d'admission)
- Historique et bilan global de la situation en lien avec les décisions de la dernière synthèse
- Dans le groupe :
 - relation/comportement avec ses pairs
 - relation/comportement avec l'adulte
 - relation à soi (présentation, confiance, autonomie,...)
 - Ce que l'enfant dit de sa famille
- Famille :
 - Explicitation de la démarche avec la famille
- Pistes globales pour l'avenir

SECTEUR SCOLAIRE :

- Comportement en classe
- Relation avec les pairs
- Relation avec l'enseignant
- Relation face aux apprentissages
- Niveau scolaire
- Pistes pour l'avenir

SECTEUR THERAPEUTIQUE :

- Restitution des éléments essentiels du suivi thérapeutique
- Compréhension de la situation
- Pistes d'avenir

Un PV de la réunion est établi par le directeur sur la base des notes prises par l'un des participants. Il est ensuite transmis aux participants et aux personnes excusées. Un exemplaire est intégré dans le dossier du mineur.

4.3 Le 16 - 20

4.3.1 Objectifs

Le « 16-20 » permet au personnel de se réunir lors de journées d'étude en apportant un cadre et des moyens et en affinant les questions à traiter ou traitées. Il a pour objectif global de rendre ces journées utiles et productives et en adéquation avec l'attente de tous les intervenants. Il constitue un relais entre les intervenants et les réflexions ou les réalisations.

4.3.2 Organisation

L'organisation des « 16-20 » se fait par tournus entre les secteurs d'encadrement. Chaque groupe (groupes éducatifs, enseignants, thérapeutes) détermine un sujet de réflexion qu'il propose à la direction. Le sujet se doit de concerner les différents secteurs professionnels avec le focus sur la problématique des mineurs accueillis au CMP au sens large. Celles-ci sont décrites dans le Titre III, chap. 5 « Espace de communication ».

Plus précisément, le groupe qui organise a pour tâches :

- de mettre sur pied une journée d'étude (16-20) ;
- de l'animer et l'encadrer ou veiller à ce que l'animation soit faite ;
- d'en garder une trace et en tirer les conclusions ;
- de mettre en forme les études réalisées ;
- d'élaborer des projets travaillés lors de ces journées ;
- de proposer la suite des démarches, réflexions, etc.

Les différents sujets qui ont été abordés ces dernières années sont réunis dans un dossier ad hoc. En voici quelques exemples :

- Situations problématiques : Création d'un atelier de réflexion.
- Le départ d'un enfant.
- La communication entre les secteurs.
- Les colloques avec Jean-François Noble.
- Le groupe d'enfant, outil de travail ?
- Evolution de la clientèle.



- Admission / Lieu ressource / week-end, camps.
- Maltraitance. / Carol Gachet et Enzo Negro.
- Nouvelle orientation en matière d'âge d'accueil des enfants.
- Le travail avec les familles dysfonctionnelles / Catherine Briod de Montcuit.
- La construction de l'identité : historique, carnet de bord, les racines / Sylviane Pfistner.
- De l'identité à la notion de l'intimité avec Sylviane Pfistner.
- L'approche systémique.
- Le travail avec les familles.
- La dépression infantile (Simoneau – Guetta – Delépine).
- Appartenance. Présentation et travail sur des situations.
- La vie au Châtelard : l'école, l'Arbre de Vie, Cirquensemble.
- Les séjours de rupture
- Le travail des thérapeutes
- La gestion de la violence physique

5. CHANGEMENT SUR LE PLAN SCOLAIRE

5.1 Intégration dans une école régulière

Les mineurs accueillis au CMP sont en principe intégrés à l'une des classes de l'institution. Après un certain temps, lorsqu'ils ont pu reprendre le processus d'apprentissage, il convient de penser au processus de réintégration dans le cursus scolaire régulier.

Un des premiers stades est la mise sur pied d'un stage dans une classe d'un établissement scolaire proche de l'institution.

Si ce stage est positif, que la progression se poursuit et qu'une réintégration familiale est clairement envisagée, il convient de mettre sur pied un stage dans un établissement scolaire de la commune de domicile.

5.1.1 Décision

La décision de l'organisation d'un stage se prend lors d'une réunion de synthèse ou en tous les cas dans une rencontre réunissant au moins le Directeur du CMP, un représentant du groupe éducatif, l'enseignant de l'enfant au CMP et le cas échéant la personne qui le suit en thérapie.

5.1.2 Procédure

Lorsque l'élève est prêt à faire un stage, l'enseignant après avoir consulté ses collègues (cf. ci-dessus), remplit le formulaire « demande de stage en ville pour un enfant du CMP », et le soumet à la direction.

Celle-ci fait une demande à la direction de l'établissement scolaire concerné au moyen du formulaire ad hoc.

Dès que l'établissement donne une réponse, l'enseignant du CMP et l'enseignant qui recevra l'élève se mettent en lien pour organiser le stage concrètement.

Si l'évaluation est positive, et que l'évolution du mineur le permet, une réintégration est organisée en principe pour la rentrée scolaire suivante. Dans certains cas, et en accord avec les intéressés, l'intégration peut se faire directement après le stage.

Si l'évaluation montre des éléments à travailler, la suite de la prise en charge au CMP prend en compte ces éléments.

En vue de l'intégration définitive, l'enseignant :

- prépare le carnet scolaire de l'élève ;
- élabore le rapport scolaire qu'il finalise après avoir eu un échange avec les référents éducatifs et thérapeutiques de l'enfant.
- Le rapport est donné au Directeur du CMP qui se charge des démarches officielles pour la poursuite du processus d'intégration.

L'inscription dans l'établissement scolaire est finalisée par les parents du mineur.

5.2 Admission dans une structure SESAF

Si l'élève ne peut suivre le programme scolaire proposé au CMP en termes de rapidité, de niveau et d'autonomie et que son retard est trop important, il s'agit de lui trouver une classe adaptée à ses besoins.

5.2.1 Décision

La décision de l'organisation d'un stage se prend également lors d'une réunion de synthèse ou en tous les cas dans une rencontre réunissant au moins le Directeur du CMP, un représentant du groupe éducatif, l'enseignant de l'enfant au CMP et le cas échéant la personne qui le suit en thérapie.

5.2.2 Procédure

Dans ce cas, il s'agit de demander l'admission dans une structure SESAF. Pour ce faire :

- L'enseignant et la direction initient une procédure d'évaluation standardisée (PES)
- Une rencontre est organisée avec l'inspecteur SESAF, la DGEJ, la famille, la direction pour établir le rapport basé sur les rapports des différents intervenants.
- La famille doit donner son accord à l'envoi du rapport en le signant sur place.

5.3 Admission dans un internat scolaire DGEJ

Les circonstances peuvent exiger qu'un changement d'institution soit bénéfique pour l'enfant. Les conditions pourraient être les suivantes :

- son séjour au CMP a été long et un changement de contexte est nécessaire ;
- le contexte offert à l'enfant (composition du groupe, sollicitations, stimulations, etc.) n'est pas favorable et un changement s'avère nécessaire.

5.3.1 Décision

Ce type de décision se prend également lors d'une réunion de synthèse ou en tous les cas dans une rencontre réunissant au moins un membre de la direction du CMP, un représentant du groupe éducatif, l'enseignant de l'enfant au CMP et le cas échéant la personne qui le suit en thérapie. Les parents et l'assistant social participent toujours à cette décision.

5.3.2 Procédure

A la suite de la décision de projeter un changement, l'assistant social en charge du dossier prend les contacts nécessaires.

Une fois la décision d'admission reçue, les différents rapports sont transmis à l'institution :

- L'enseignant élabore le rapport scolaire.
- Les éducateurs élaborent le rapport éducatif.
- Les thérapeutes, le cas échéant, élaborent un rapport sur le suivi du mineur.
- Ces rapports sont transmis au Directeur du CMP qui se charge des démarches officielles pour la poursuite du processus d'intégration.

5.4 Prévision d'une formation AI

Lorsque l'enfant a un retard qui ne lui permet pas, à première vue, de regagner le circuit scolaire régulier, il convient de faire une demande AI en vue d'une formation spécialisée (TEM, institution de formation professionnelle, etc.).

Pour ce faire l'éducateur en collaboration avec ses collègues de l'équipe pluridisciplinaire, prépare une demande AI, demande qui devra être portée et signée par les parents.

A cette demande, doit être joint un rapport thérapeutique, un rapport scolaire et un rapport éducatif.

6. ATELIERS DU CHATELARD

6.1 Utilisation régulière de l'atelier

Un espace permettant aux mineurs un instant de respiration a été créé sous la forme d'un atelier d'activités pratiques de construction ou de réparation d'objets. Les mineurs y participent selon un programme établi à l'avance avec leur enseignant.

Cet atelier est sous la responsabilité de l'éducateur de soutien qui en assure la maintenance, l'animation, etc.

Cet atelier s'inscrit dans la « mission de prévention » décrite au Pt. 4.2 du titre « L'accueil des mineurs ».

6.2 Utilisation ponctuelle de l'atelier

Cet atelier est également à disposition de l'ensemble des intervenants à condition de respecter un certain nombre de règles, notamment lorsqu'on l'utilise avec des enfants.

6.3 Règles d'utilisation

L'intervenant ponctuel qui veut utiliser l'atelier se procure la clef au secrétariat. Il veille ensuite que les portes soient fermées et remet la clef au secrétariat.

D'autre part, il respecte les règles suivantes :

- Seuls ou en groupe, les enfants sont **constamment** sous la surveillance d'un adulte.
- Les enfants **n'ont pas accès à la zone des machines** et celles-ci sont débranchées après chaque utilisation (interrupteur mural à clé Kaba 5000).
- Les adultes qui utilisent les machines le font sous leur propre responsabilité et connaissent les consignes et dispositifs de sécurité.
- Fermer les armoires pendant les travaux de ponçage et le balayage (en vue d'éviter de passer l'aspirateur trop souvent...).
- Signaler au responsable tout dégât ou défektivité.
- Veiller au rangement correct du matériel et au nettoyage de l'atelier et des machines.
- Lorsqu'il n'est pas utilisé pour les besoins de l'Institution, il est possible pour les collaborateurs du Châtelard d'y effectuer des travaux personnels ou d'emprunter outils ou machines avec l'accord préalable et explicite du responsable.
- Les éventuels dégâts ou pertes sont à la charge de l'utilisateur.

7. PARRAINAGE DES EDUCATEURS

Difficultés rencontrées à l'arrivée d'un nouvel éducateur dans l'institution :

- Percevoir les valeurs institutionnelles.
- Harmoniser son « bon sens » personnel avec le fonctionnement et les habitudes de la maison.
- Prise de contact avec l'ensemble des corps de métier du CMP

7.1 But du parrainage

Permettre à l'éducateur(trice) nouvellement arrivé(e) de se sentir accueilli et d'accéder rapidement aux informations propres au CMP (historique, fonctionnement institutionnel, « Adn » institutionnel, etc...).

Bénéficier d'une personne ressource à l'écoute de ses questionnements.

Mettre en lien le nouveau collègue avec les règles explicites (documents) et implicites (habitudes).

7.2 Rôle et définition du parrain / de la marraine

Commenter, faire découvrir différents documents (charte CMP, règles, etc...).

Transmettre les « habitudes » de la maison, les rituels (marche de la rentrée, portes ouvertes, fête de fin d'année enfants / parents / personnel).

Orienter le nouveau collègue vers les personnes pouvant répondre à ses besoins.

Introduire le nouveau collègue auprès de tout le personnel de l'institution (éducatif, enseignant, thérapeutique, administratif, entretien).

L'implication du parrain / marraine dépend de la demande et / ou du besoin du nouveau collègue.

Le parrainage s'arrête en principe à la fin du temps d'essai.

Un bilan est effectué en présence du nouveau collaborateur, le parrain, marraine et l'adjoint de direction socio-pédagogique.

7.3 Choix du parrain / de la marraine

Le grand « colloque éducateurs » mensuel du mardi matin détermine le parrain, marraine issu d'un autre groupe que celui dans lequel travaillera le nouveau collaborateur.

Le choix du parrain doit être fait avant l'arrivée du nouveau collègue.

Le rôle de parrain ne doit pas se faire par tournus mais par intérêt pour la tâche.

7.4 Documents à disposition et facilement accessibles

- Concept du CMP.
- Règles institutionnelles valables dans l'enceinte du Châtelard.
- Horaires du groupe et planification des camps, permanences et week-ends.
- Liste des responsabilités institutionnelles attribuées aux éducateurs.
- Liste des commissions de travail permanentes et temporaires.