



# Concept

# Internat scolaire

# Centre Médico-

# Pédagogique



## Tables des matières

<b>1</b>	<b>HISTORIQUE</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>L'OFFRE</b> .....	<b>9</b>
2.1	MISSION.....	9
2.2	POPULATION ACCUEILLIE.....	10
2.3	NOMBRE DE PLACES.....	10
2.4	PLAGES D'ACCUEIL ET D'OUVERTURE.....	10
2.4.1	<i>Ouverture annuelle</i> .....	10
2.4.1.1	Ouverture hebdomadaire :.....	10
2.4.1.2	Ouverture des week-ends :.....	11
2.4.1.3	Présence éducative pendant les camps et les week-ends :.....	11
2.4.1.4	Organisation pratique des nuits des week-ends.....	11
2.4.1.5	Piquets.....	12
2.5	NOMBRE ET CONFIGURATION DES GROUPES.....	12
2.6	LOCAUX.....	13
<b>3</b>	<b>STRUCTURE DE L'ACCOMPAGNEMENT</b> .....	<b>25</b>
3.1	L'ADMISSION.....	25
3.1.1	<i>Le processus d'admission</i> .....	26
3.1.1.1	Visite/entretien :.....	26
3.1.1.2	Période de préparation au placement.....	27
3.1.1.3	Le Bilan.....	28
3.1.1.4	Les critères d'admission.....	28
3.1.2	<i>Plan synthétique du processus d'admission</i> .....	29
3.2	DÉROULEMENT ET CONTENUS DES BILANS/SYNTHÈSES.....	30
3.2.1	<i>Le bilan des 3 mois</i> :.....	30
3.2.2	<i>Elaboration du Projet interdisciplinaire du mineur</i> .....	30
3.2.3	<i>Les réunions du Trio (suivis en pluridisciplinarité entre les 3 secteurs)</i> .....	31
3.2.4	<i>Réunions de présynthèses</i> .....	31
3.2.5	<i>Réunions de synthèses</i> .....	32
3.3	PROCÉDURE DE SORTIE.....	34
3.3.1	<i>La sortie planifiée</i> .....	34
3.3.2	<i>La prise en charge extérieure (PCE)</i> .....	34
3.3.3	<i>La sortie progressive</i> .....	35
3.3.4	<i>La sortie non planifiée</i> .....	35
3.3.5	<i>Les passages à l'interne de l'institution</i> .....	36
3.3.5.1	D'un des groupes des 5 – 14 ans au groupe Ado'suite.....	36
3.3.5.2	Passage à l'appartement de progression.....	37
3.3.6	<i>Les rituels de fin de placement et de passage au groupe Ado'suite</i> .....	37
3.4	PROGRAMME D'ACTIVITÉS SUR LES DIFFÉRENTES TEMPORALITÉS.....	38
3.4.1	<i>Le déroulement d'une journée</i> .....	38
3.4.2	<i>Le déroulement d'une semaine</i> .....	41
3.4.3	<i>Le rythme de l'année scolaire</i> .....	43
3.4.4	<i>Les permanences</i> .....	43
3.4.5	<i>Les camps et les week-ends</i> .....	44
3.4.6	<i>Les loisirs</i> .....	45
<b>4</b>	<b>CLINIQUE EDUCATIVE AVEC LES MINEURS</b> .....	<b>46</b>



4.1	PRINCIPES DE BASE.....	48
4.1.1	<i>Tenir compte des besoins de tous</i> .....	49
4.1.2	<i>Tenir compte de la complexité</i> .....	50
4.1.3	<i>De la différenciation à l'autonomie</i> .....	50
4.1.3.1	Ethique de l'accompagnement vers l'autonomie .....	51
4.1.4	<i>Le changement</i> .....	52
4.1.5	<i>L'approche systémique</i> .....	52
4.1.6	<i>Les devoirs de l'Institution</i> .....	52
4.1.7	<i>Les devoirs de l'intervenant</i> .....	52
4.1.8	<i>Des valeurs communes</i> .....	53
4.1.9	<i>Les référents et la coréférence</i> .....	53
4.2	PRÉVENTION ET GESTION DES CRISES.....	54
4.2.1	<i>La problématique de la violence</i> .....	55
4.2.2	<i>Un dispositif de prévention et de gestion des crises</i> .....	58
4.2.2.1	La Structure de Jour.....	58
4.2.2.1.1	Finalité / Mission de la structure de jour.....	59
4.2.2.1.2	Organisation du « 606 ».....	60
4.2.3	<i>Le processus de sanction</i> .....	61
4.2.3.1	La fonction de la sanction.....	61
4.2.3.2	Sa raison d'être en éducation.....	61
4.2.3.3	Son application .....	62
4.2.3.4	Les phases de la sanction .....	62
4.2.4	<i>Sanctions suite à un acte grave</i> .....	62
4.2.4.1	Mesure d'éloignement provisoire .....	62
4.2.4.2	La mise en chambre de réflexion.....	63
4.2.4.3	Fin de placement non planifiée .....	65
4.2.5	<i>L'Arbre de vie</i> .....	66
4.2.5.1	Groupe filles .....	67
4.2.5.2	Groupe garçons .....	67
4.2.5.3	PROFA.....	67
4.2.5.4	Méthode de préoccupation partagée .....	68
4.2.5.5	Internet et réseaux sociaux .....	68
4.2.5.6	Groupe Origine .....	69
4.2.5.7	Rituel d'intimité.....	69
4.2.6	<i>Les rituels comme élément structurant du développement</i> .....	69
<b>5</b>	<b>DESCRIPTION DE LA SCOLARITE INTERNE</b> .....	<b>71</b>
5.1	L'ORGANISATION DE LA SCOLARITÉ .....	71
5.2	PROCESSUS D'ADMISSION.....	72
5.3	OBJECTIFS DES CLASSES.....	72
5.3.1	<i>Réconcilier l'élève avec l'école</i> .....	72
5.3.2	<i>Développer des compétences générales</i> .....	72
5.4	DESCRIPTION DES CLASSES .....	73
5.4.1	<i>Les moyens</i> .....	73
5.4.1.1	Les appuis .....	73
5.4.1.2	Les ateliers individualisés .....	73
5.4.1.3	Le projet individualisé créatif .....	73
5.4.1.4	Activités créatrices et manuelles.....	74
5.4.1.5	Educateurs classe .....	74
5.4.1.6	Le jardin pédagogique .....	75



5.4.1.7	L'école en forêt.....	75
5.4.1.8	Programme individualisé.....	75
5.4.1.9	Le conseil de discipline.....	76
5.4.2	<i>Préparer la réintégration ou une orientation plus adaptée</i> .....	76
5.4.3	<i>Fin de placement</i> .....	77
<b>6</b>	<b>TRAVAIL AVEC LES FAMILLES</b> .....	<b>77</b>
6.1	L'IMPLICATION DES PARENTS, DE LA FAMILLE.....	77
6.1.1	<i>Collaboration familles-CMP</i> .....	78
6.1.2	<i>Parents en concurrence-parents collaborateurs</i> .....	78
6.1.3	<i>Attentes magiques</i> .....	78
6.1.4	<i>Ne parlons pas d'école</i> .....	78
6.1.5	<i>Demande d'aide forcée ou spontanée ?</i> .....	79
6.2	DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ DANS UN CONTEXTE FAMILIAL PERTURBÉ.....	79
6.2.1	<i>Un symptôme, un signe</i> .....	79
6.2.2	<i>Des parents coupables aux parents partenaires</i> .....	80
6.2.3	<i>Finally, faut-il travailler avec les familles ?</i> .....	80
6.2.4	<i>Un changement avec quelle légitimité ?</i> .....	81
6.2.5	<i>Un traumatisme à identifier et à nommer</i> .....	81
6.3	L'ACCOMPAGNEMENT DE LA FAMILLE.....	81
6.3.1	<i>Pendant le séjour de l'enfant</i> .....	82
6.3.2	<i>A la fin du placement</i> .....	82
6.3.3	<i>Durant la postcure</i> .....	82
6.3.4	<i>Les rencontres famille-institution</i> .....	82
6.3.4.1	L'accompagnement régulier.....	83
6.3.4.2	L'accompagnement spécifique.....	83
6.3.4.3	Collaboration avec les organes partenaires.....	84
6.3.4.4	Méthodologie.....	84
<b>7</b>	<b>ACCOMPAGNEMENT DE LA SANTE MENTALE ET SOMATIQUE</b> .....	<b>85</b>
7.1	L'INTERVENTION THÉRAPEUTIQUE.....	85
7.1.1	<i>Objectifs</i> .....	85
7.2	LE PROCESSUS DE MISE EN PLACE D'UNE THÉRAPIE.....	86
7.2.1	<i>La demande</i> .....	86
7.2.2	<i>Mise en place d'une thérapie</i> .....	86
7.3	L'ÉQUIPE THÉRAPEUTIQUE.....	87
7.3.1	<i>La pédopsychiatrie</i> .....	87
7.3.2	<i>La psychothérapie</i> .....	88
7.3.3	<i>Les suivis thérapeutiques</i> .....	88
7.3.3.1	La logopédie.....	88
7.3.3.2	L'Art-thérapie.....	90
7.3.3.3	La psychomotricité.....	91
7.4	SANTÉ COURANTE, VIE AFFECTIVE ET SEXUALITÉ.....	91
7.4.1	<i>En phase d'admission</i> .....	92
7.4.2	<i>Durant le placement</i> .....	92
7.4.3	<i>Alimentation</i> .....	93
7.4.4	<i>Dépendance</i> .....	93
7.4.5	<i>Intimité et sexualité</i> .....	94
7.4.5.1	Bases légales.....	94



7.4.5.2	Principes de l'accompagnement éducatif.....	94
7.4.5.3	Les pratiques .....	96
7.4.5.4	Spécificités du groupe Ado'suite .....	97
7.4.5.5	Gestion des comportements préoccupants et des abus sexuels.....	97
<b>8</b>	<b>PERSONNEL.....</b>	<b>98</b>
8.1	DOTATIONS PAR SECTEUR.....	99
8.1.1	<i>Secteur Direction .....</i>	<i>99</i>
8.1.2	<i>Secteur Administration.....</i>	<i>99</i>
8.1.3	<i>Secteur Educatif.....</i>	<i>99</i>
8.1.4	<i>Secteur Scolaire.....</i>	<i>100</i>
8.1.5	<i>Secteur Thérapeutique .....</i>	<i>100</i>
8.1.6	<i>Secteur intendance.....</i>	<i>100</i>
8.1.7	<i>Secteur Cuisine .....</i>	<i>101</i>
8.2	LA FORMATION DU PERSONNEL .....	101
8.3	LA COLLABORATION AVEC LES SERVICES PLACEURS .....	102
8.4	RÉUNIONS DE TRAVAIL INTERNES .....	102
8.4.1	<i>Programme de la semaine (Diffusé lundi matin).....</i>	<i>102</i>
8.4.2	<i>Colloque de secteur .....</i>	<i>103</i>
8.4.3	<i>Colloque de groupe éducatif .....</i>	<i>103</i>
8.4.4	<i>Atelier de réflexion .....</i>	<i>104</i>
8.4.5	<i>Journée d'étude (13 / 17) .....</i>	<i>104</i>
8.4.6	<i>Autres colloques et moyens de communication .....</i>	<i>105</i>
<b>9</b>	<b>RELATIONS AUX SERVICES UTILISATEURS .....</b>	<b>106</b>
9.1	CULTURE DE COLLABORATION .....	106
9.2	ABORDER UNE SITUATION, C'EST LA SITUER DANS UN CONTEXTE.....	106
9.3	RAPPORTS ÉCRITS .....	107
9.4	DROIT À L'INFORMATION.....	107
<b>10</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>108</b>

## 1 HISTORIQUE



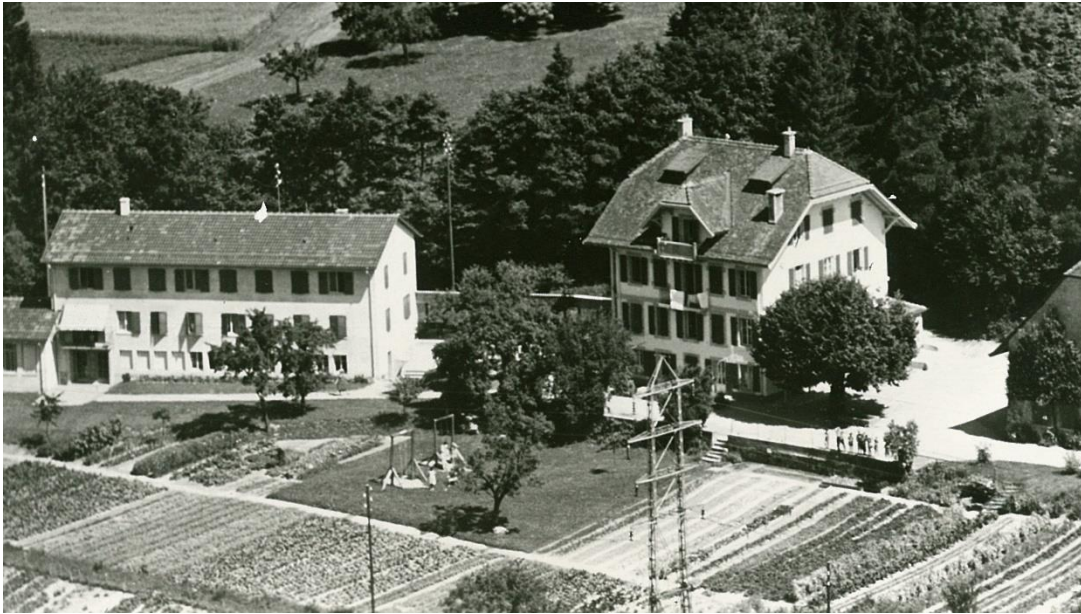
Le Châtelard sur Lutry en 1890

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 1940, 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".



Le Châtelard, Ch. de la Cigale 21, Lausanne 1953

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 débloquer.



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.



## 2 L'OFFRE

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. <sup>1)</sup>

Ce concept donne des repères et restitue le fil rouge, le guide de l'action auprès des mineurs. Il apporte également des éléments essentiels sur l'état d'esprit dans lequel cette action doit être inscrite. Il tient compte d'une vision humaniste, c'est-à-dire de la croyance en l'être humain 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.

### 2.1 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 le « **Centre médico-pédagogique** » (**CMP**) et « **Le Home Chez Nous** » (**HCN**), deux internats éducatifs avec école pour enfants et adolescents, « **l'ASEJ Les Croisettes** », un accueil socio-éducatif de jour pour des mineurs d'âge scolaire en difficulté familiales, relationnelles et sociales, « **Le Coteau** », une unité de soutien ambulatoire destinée aux familles avec petits-enfants, « **l'Espace contact** », une structure de visites médiatisées.

Le CMP s'engage à accueillir tout mineur au bénéfice d'une mesure de protection confiée aux services utilisateurs par l'autorité judiciaire ou sur accord du détenteur de l'autorité parentale.

#### Une reconnaissance de l'OFJ

A noter que le CMP 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).

---

<sup>1</sup> Cf. Pour une théorie de l'information générale" de Jacques Jaffelin, ed. ESF, Paris 1993



## **2.2 Population accueillie**

Le CMP accueille des mineurs, âgés de 5 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<sup>2</sup>.

Depuis quelques années, aux difficultés de comportement s'ajoutent pour ces mineurs des problèmes importants au niveau du 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 :

- 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 camarades, 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.
- La vie de groupe et les règles qui s'en imposent deviennent insupportables pour certains.

## **2.3 Nombre de places**

L'internat a une capacité d'accueil totale de 35 mineurs.

## **2.4 Plages d'accueil et d'ouverture**

Le CMP du Châtelard a vécu ces dernières décennies bon nombre d'évènements engendrant des changements de fond, comme par exemple un accueil possible 24h/24h et 365j/365j (adaptation aux normes OFJ).

### **2.4.1 Ouverture annuelle**

#### **2.4.1.1 Ouverture hebdomadaire :**

- **38** semaines de scolarité
- **8** semaines de camp :
  - 1 en juillet
  - 1 en août
  - 2 en automne (3 camps échelonnés sur 2 semaines)

---

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



- 1 en février
- 1 à Pâques
- **7 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 + 7 de camps + 7 de permanence = **52 semaines**

#### 2.4.1.2 Ouverture des week-ends :

- **40** week-ends d'activité et de permanence durant lesquels le piquet est assuré par les éducateurs de service du Ve à 17 h 00 au Lu à 7h00)
- **9** week-ends compris dans les camps
- **4** longs week-ends de permanence : Pâques, Ascension, Pentecôte, Jeûne Fédéral

**Total :** 40 we d'activité/permanence + 9 we compris dans les camps + 4 WE longs = **53 week-ends**

#### 2.4.1.3 Présence éducative pendant les camps et les week-ends :

- **Les camps** sont encadrés par 2 à 3 éducateurs par camp et 6 à 10 enfants.
- **Les week-ends d'activité et les permanences** sont assumés par 2 éducateurs par groupe ouvert.

À noter que pour les camps et les week-ends, l'encadrement éducatif augmente en fonction du nombre de mineurs présents (1 éducateur pour 4 mineurs, 2 éducateurs dès la présence de 5 mineurs, 3 éducateurs dès la présence de 9 mineurs, etc)

Les stagiaires participent à des camps et des week-ends. Ils ne sont toutefois pas comptés dans l'effectif d'encadrement.

#### 2.4.1.4 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.
- Les enfants appartenant à un autre groupe éducatif passent la journée avec leurs camarades et rejoignent leur groupe d'origine pour passer la nuit dans leur chambre.

Durant toutes les nuits, la présence d'un veilleur assure la sécurité. La chambre de veille est à proximité des chambres des mineurs. Le veilleur a compétence pour s'occuper d'un mineur pour de petites tâches, comme changer le lit d'un enfant malade, ordonner le calme si un enfant empêche ses camarades de dormir, rassurer un enfant suite à un mauvais rêve, etc. En cas de nécessité, le veilleur peut appeler la personne d'astreinte à la direction.



- Le veilleur a la possibilité de dormir de 0h à 6h si la maison est calme. Lors de périodes particulièrement agitées, les éducateurs peuvent demander au veilleur d'effectuer des rondes régulières ou aléatoires pendant la nuit.

#### 2.4.1.5 Piquets

Durant les périodes de camps, tout enfant nécessitant 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.

Le cadre d'astreinte évalue ces cas particuliers en assurant le premier contact/visite avec la famille pour déterminer la démarche à suivre. 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. (Annexe No1)

## 2.5 Nombre et configuration des groupes

Afin de remplir sa mission, l'institution dispose d'un secteur éducatif, d'un secteur scolaire et d'un secteur thérapeutique.

Jusqu'en 2016, le CMP accueillait 24 enfants, garçons et filles, d'âge scolaire (6-14 ans), en internat. Puis 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. Sur demande de la DGEJ, l'âge minimum d'admission a été abaissé à 5 ans dès 2023.

L'effectif accueilli durant les week-ends et les vacances scolaires dépend de chaque situation. Le retour du mineur dans sa famille lors des week-ends et des vacances scolaires est élaboré avec les parents, l'assistant social et les éducateurs de référence. Si un retour planifié en famille se passe mal, les parents peuvent interpeller les éducateurs de service qui trouvent une solution et calment la situation par téléphone, décident d'accueillir l'enfant en urgence ou se réfèrent au membre de la direction de piquet pour prendre une décision si besoin. Il est fréquent que des enfants passent des semaines de vacances en alternance chez leurs parents et à l'internat.

L'internat est composé de 4 groupes éducatifs. Les mineurs accueillis sont répartis dans 5 unités spécifiques, toutes accueillant des groupes de mineurs verticaux au niveau de l'âge et mixte au niveau du genre :

**La Ferme** : 8 enfants âgés de 5 à 14 ans

**La Villa** : 8 enfants âgés de 5 à 14 ans

**Le Pavillon** : 8 enfants âgés de 5 à 14 ans

**Ado'suite** : 8 adolescents âgés de 14 à 18 ans

**Appartement de progression** : 3 adolescents âgés de 16 à 18 ans

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.

Le CMP compte 5 classes d'enseignement spécialisé et 5 salles de décharge pouvant accueillir 35 élèves, y compris 4 en provenance de l'ASEJ renforcé des Croisettes.

NB : il y a toujours entre 5 et 10 mineurs qui sont soit réintégrés dans des classes DGEO, soit en cursus de formation post scolaire. Cela explique la possibilité d'intégrer des jeunes de l'ASEJ dans nos effectifs scolaires.

Les classes regroupent des élèves de la 2<sup>ème</sup> à la 11<sup>ème</sup>. Elles ont un effectif réduit. Les objectifs se réfèrent au programme scolaire ordinaire (Programme d'Etudes Romand). 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. Les parents ou l'autorité parentale sont associés aux prises de décision.

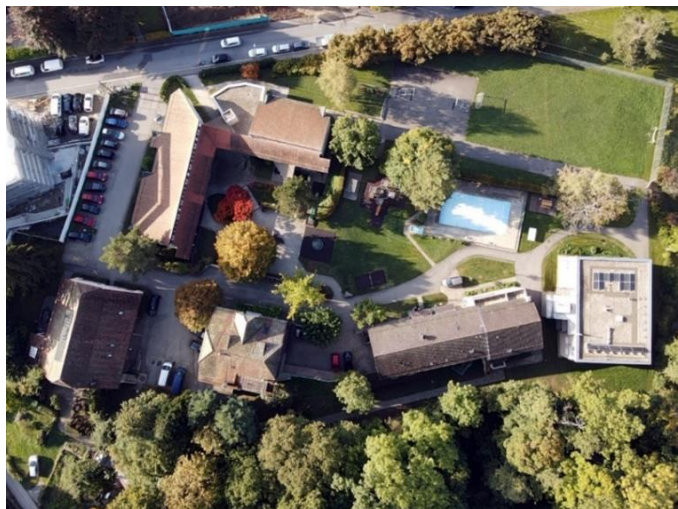
## **2.6 Locaux**

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. Certaines surfaces de ces bâtiments sont affectées aux secteurs scolaire, thérapeutique et d'intendance. Des rénovations lourdes sont prévues de 2026 à 2030.

Un bâtiment de deux niveaux en « L » accueille des locaux destinés au concierge, aux archives, à l'administration et au secteur scolaire.

Un futur bâtiment neuf prévoit de nouvelles salles de dégagement des classes et une salle polyvalente de 288 m<sup>2</sup>.

Un rehaussement du bâtiment Ado'suite abritera des salles de réunions à usage de tous les secteurs.





## La Ferme



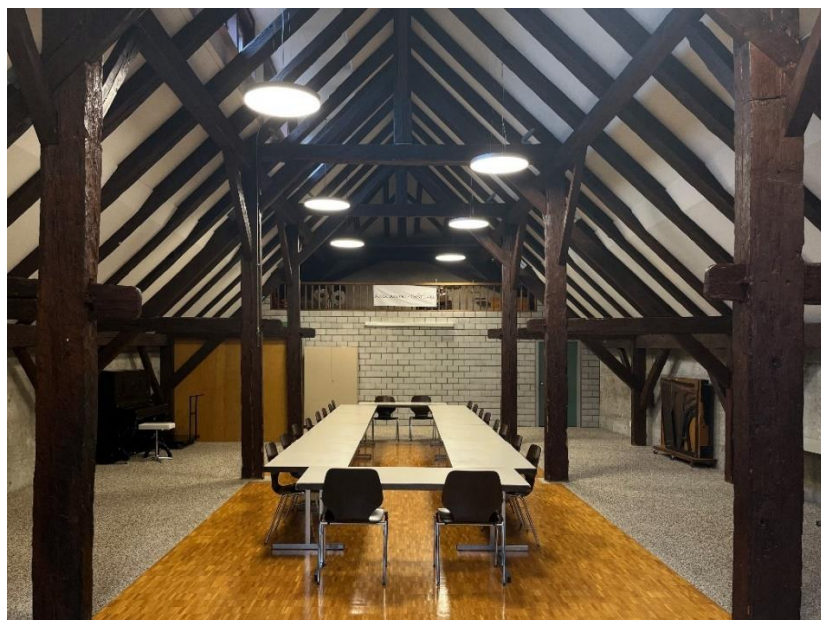
Bâtiment de 3 niveaux. Le groupe éducatif occupe une partie du rez-de-chaussée et le 1er étage. Le rez-de-chaussée est également occupé par la structure de jour du groupe des adolescents ainsi que par un atelier équipé de petites machines. Un dépôt pour du matériel à l'usage des groupes éducatifs est contigu au groupe éducatif. Rez-de-chaussée : Vestiaire, bureau des éducateurs, grand salon, salle à manger avec cuisine, salle de jeux, WC adultes



1er étage : 6 chambres individuelles, 1 chambre double, sanitaires filles et garçons, chambre de veille avec salle de bain, un petit salon  
Séparés du groupe : WC filles et garçons à usage de la salle polyvalente, local de ménage



2ème étage : Salle polyvalente de 100 m<sup>2</sup>. Cette salle est utilisée pour l'habitat, elle est à disposition des 4 groupes éducatifs pour des activités telles que ping-pong, relaxation ou jeux tranquilles de balles en mousse avec 4 à 6 enfants, ceci en raison des nombreux poteaux en bois qui soutiennent la charpente. Elle est également utilisée pour des réunions d'équipes éducatives ou des formations internes avec une capacité de 18 à 20 personnes.



## La Villa



Ce bâtiment est vétuste et mal adapté pour l'hébergement aux normes actuelles. Sa structure et la répartition des surfaces vont être profondément revues avec l'élimination d'escaliers raides et peu pratiques entre les étages de vie. Le 3ème étage est dévolu à des activités communes aux 3 secteurs de l'internat.

Sous-sol : deux citernes à mazout d'une capacité de 20'000 litres. Le projet de rénovation va réaffecter ce volume pour le stockage du matériel de sport et de chaque groupe de vie.



Extérieur : un appendice qui abrite la chaudière à mazout. Ce local sera réaffecté pour un local à vélos

Rez-de-chaussée : Vestiaire, bureau des éducateurs, WC adultes, petit salon, salle à manger avec cuisine, local de ménage



1er étage : 4 chambres individuelles, sanitaires filles et garçons, petit salon, chambre de veille avec salle de bain

2ème étage : 4 chambres individuelles, sanitaires filles et garçons, salle de jeux, petit salon, chambre éducateur avec salle de bain



3ème étage : Salle de réunions pour 6 personnes, salle d'entretien pour 2 personnes, salle d'appuis scolaires, cuisine à l'usage d'activités des classes, chambre de « dépannage » avec salle de bain (utilisée avec accord de la direction en cas d'impossibilité de retour à domicile d'un éducateur (intempéries, plus de transports publics, situation de l'internat agitée, fin d'horaire tardif exceptionnel suite à une situation de crise, etc...))



## Le Pavillon



Ce bâtiment abrite des locaux de l'intendance, de la cuisine, un groupe éducatif et l'appartement du concierge.

Rez-de-chaussée : Cuisine centrale, économat, chambre froide, lingerie centrale, salle à manger pour le personnel, WC adultes, vestiaire du personnel d'entretien et de la cuisine, salle de réflexion (déplacement prévu lors des travaux de réfection).

1er étage : 4 chambres individuelles, sanitaires filles et garçons, WC adultes, vestiaire, bureau des éducateurs, salon-salle de jeux, salle à manger avec cuisine, local de ménage



2ème étage : salon, salle de jeux, 5 chambres individuelles, sanitaires filles et garçons, chambre de veille avec salle de bain



### **Bâtiment des thérapies et Ado'suite**

Le bâtiment accueille le secteur des thérapies, le groupe des adolescents, l'appartement de progression et des salles pour le secteur scolaire. Le projet de rénovation du site prévoit un étage supplémentaire en ossature bois pour pallier au manque de salles de réunions.

Rez-de-chaussée : Secteur thérapeutique avec une salle adaptée pour la psychomotricité, une salle d'art-thérapie, un bureau pour la logopédie, un bureau pour la psychologue, un bureau pour le pédopsychiatre. Il y a également des locaux de stockage pour du matériel du concierge et un local affecté au groupe des adolescents pour leurs effets personnels. Chaufferie à gaz.





1er étage : 3 chambres individuelles avec lavabo, sanitaires filles et garçons, colonne de lavage-séchage, vestiaire, chambre de veille avec salle de bain utilisable comme local d'entretien la journée, salle à manger avec cuisine



Séparé du groupe éducatif : salle d'entretien pour 4 à 6 personnes, salle de travaux manuels sans machines, atelier avec petites machines, salle de classe de dégagement. WC garçons et filles.



2ème étage : salon-salle de jeux, 5 chambres individuelles avec lavabo, sanitaires filles et garçons, bureau des éducateurs, local de ménage.



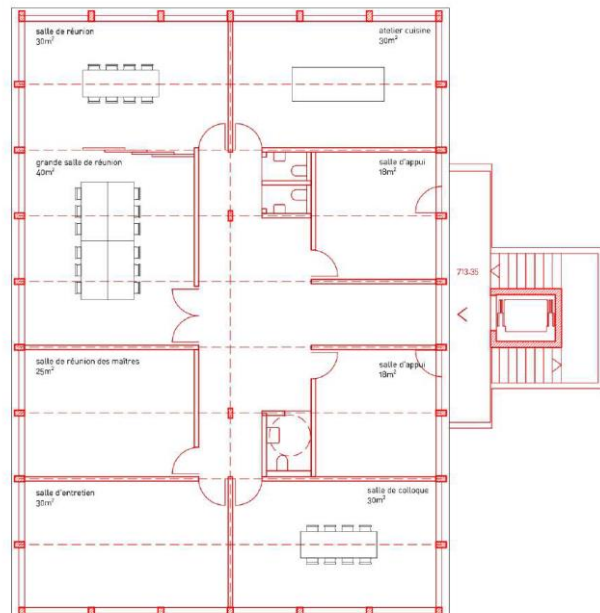
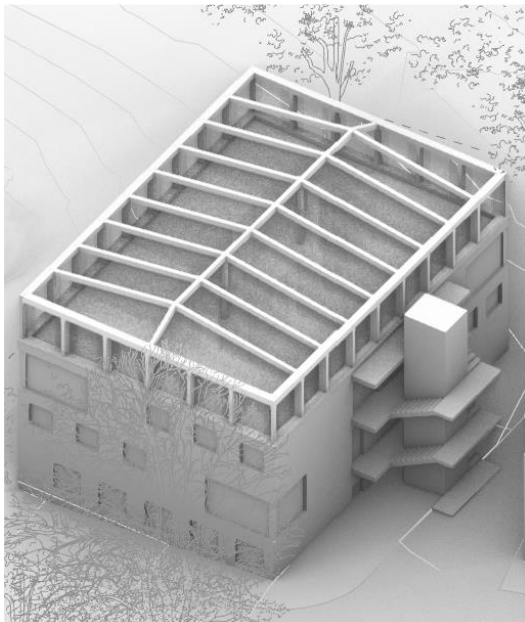
Séparé du groupe éducatif : appartement de progression conçu pour 3 adolescents.



3 chambres individuelles, salle de bain commune, WC, colonne de lavage-séchage, salon-cuisine commun.



3ème étage : Projet de rehaussement en cours. L'augmentation de nos activités et le renforcement du dispositif d'encadrement de ces dernières années nécessite une augmentation du nombre de salles à disposition pour des réunions d'équipes, des entretiens avec les parents, des animations de groupes de prévention, etc... Traverser le site pour accéder aux salles de réunion permet de maintenir le contact informel entre professionnels et mineurs dans l'espace extérieur institutionnel.



## Bâtiment de l'école, de l'administration et de la conciergerie

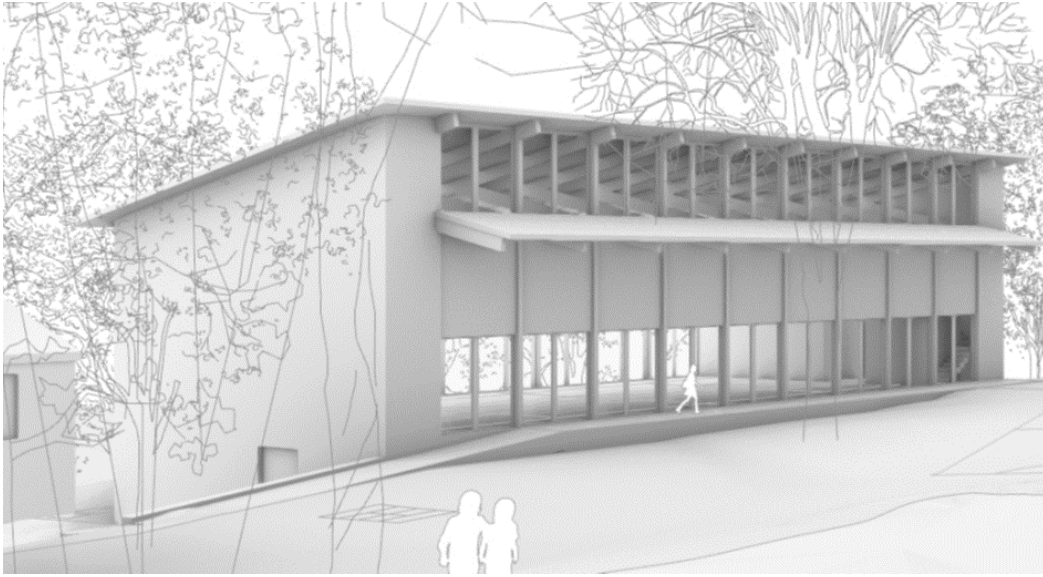


Rez-de-chaussée : Local de stockage de l'intendance, archives de l'association, atelier technique du concierge et dépôt, local de matériel de sport à l'usage des 4 groupes éducatifs (le projet de rénovation prévoit de l'affecter à des bureaux pour les responsables éducatifs et pédagogiques et à la salle de réflexion), salle des maîtres, 1 bureau des responsables d'unité éducatif et pédagogique, 3 bureaux de la direction générale, 2 bureaux pour les adjoints de direction, 2 bureaux comptabilité-RH, 1 bureau secrétariat, 1 local de pause, 1 salle de réunion pour la direction, 2 WC.

1er étage : 5 classes d'enseignement spécialisé d'une capacité de 8 élèves, WC adultes, WC garçons et filles, salle de réunion pour 12 personnes, local de ménage, petit local de stockage du matériel scolaire.



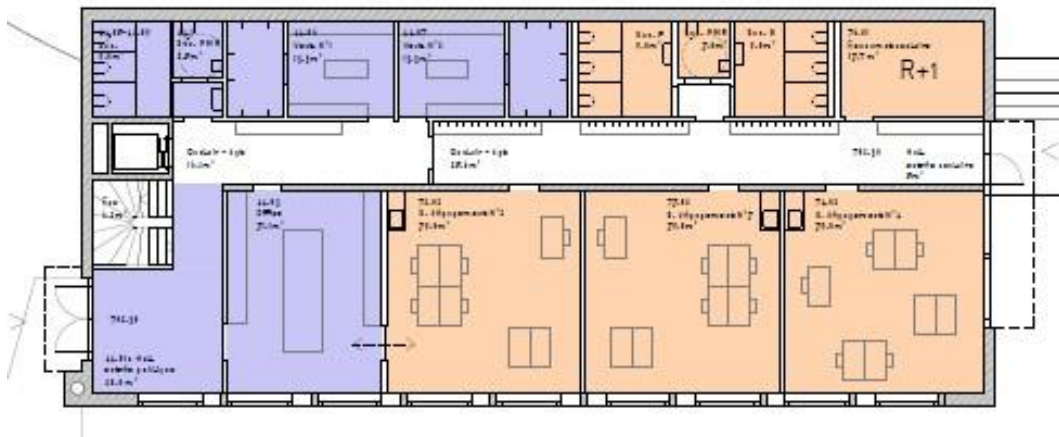
## Futur bâtiment neuf en projet



Ce bâtiment sera implanté de telle sorte que les éducateurs aient un regard direct sur la salle polyvalente afin d'assurer une surveillance continue et optimum.

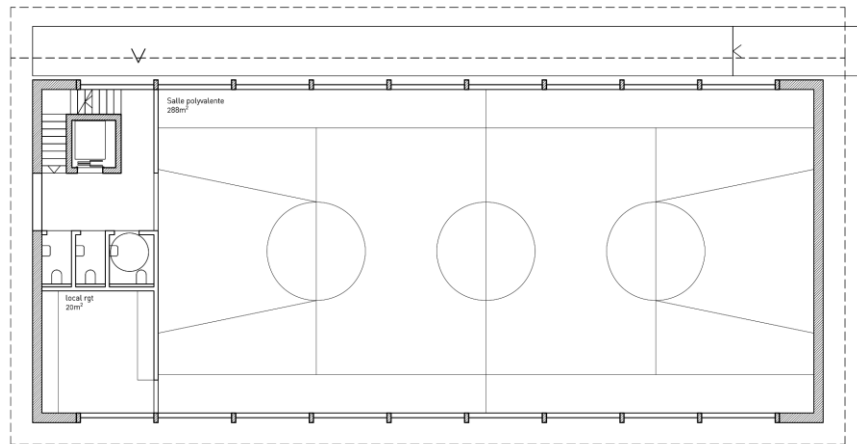
Sous-sol : chaufferie à distance à plaquettes de bois qui permet d'éliminer une importante chaudière à mazout et une petite chaudière à gaz.

Rez-de-chaussée inférieur : 3 salles de dégagement à l'usage du secteur scolaire (leur localisation à l'écart des salles de classe permet une réelle coupure avec la classe d'origine). Leur regroupement amène un sentiment de sécurité et de possibles synergies pour certaines activités. Stock matériel scolaire. Vestiaires salle de gymnastique. Office avec cuisinette pour des activités culinaires valorisantes des classes (pâtisseries, apéritifs, etc...). Cet office est également à disposition pour l'usage de la salle polyvalente lors de manifestations internes.



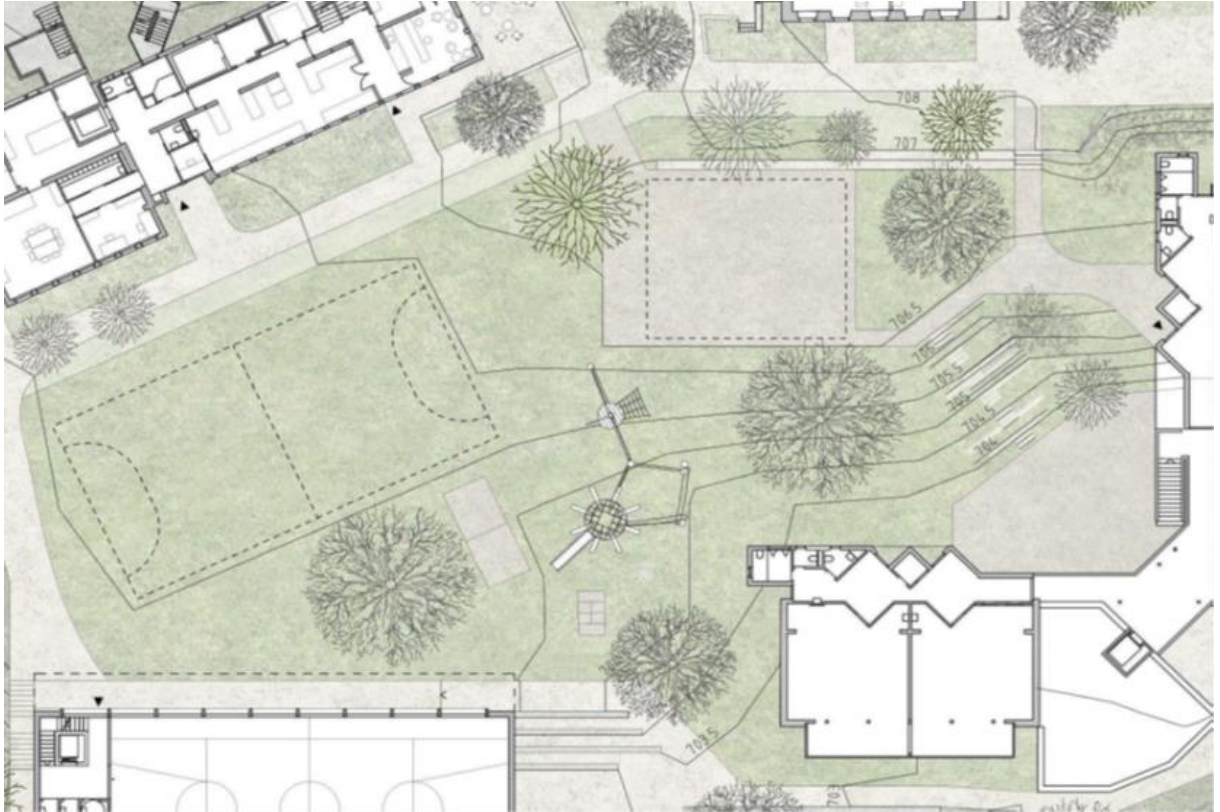


Rez-de-chaussée supérieur : Office, salle polyvalente pour activités sportives de la scolarité obligatoire du programme d'études romand (la Ville de Lausanne n'a plus les capacités suffisantes pour nous garantir des heures de sport régulières et minimum en regard à la loi scolaire), activités sportives animées par les éducateurs, pour des formations continues, pour des séances de travail en grand groupe, pour des conférences à l'usage des enfants ou du personnel, pour des manifestations internes (anniversaires, fête de Noël, rituels de l'année scolaire, etc...) qui regroupent les mineurs, le personnel, les parents, pour des activités de prévention qui réunissent tous les mineurs, etc...



Extérieurs : Le projet de rénovation inclut une réflexion de l'usage des extérieurs. Le terrain de football sera déplacé au centre des bâtiments. Cela permettra une meilleure surveillance du site par le personnel d'encadrement (éducateurs et enseignants). Il est prévu de sortir toutes les places de parc aux extrémités du site pour redonner de l'espace vital aux mineurs. Les surfaces asphaltées seront drastiquement diminuées et chaque groupe éducatif bénéficiera de sa propre terrasse extérieure.







## 3 STRUCTURE DE L'ACCOMPAGNEMENT

### 3.1 L'Admission

Le fait de placer un enfant en institution n'est pas un acte anodin, loin de là. Au-delà de l'urgence dictée par le besoin évident de protection, le placement provoque énormément de réactions, de sentiments douloureux et contradictoires chez la famille, chez le mineur et dans leur environnement.

Pour la famille qui se trouve confrontée à cette expérience, cela peut entraîner 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.

**Placer un mineur signifie aussi lui proposer un nouveau lieu de vie** pour un temps souvent pas défini dans la durée. Un nouveau lieu de vie où le mineur se retrouvera en présence d'autres jeunes qui ont dû, avant lui, investir ce lieu et tenter d'en faire quelque chose de vivable avec l'aide des professionnels de l'institution.

Placer un mineur est alors un énorme chamboulement pour le mineur lui-même mais est aussi synonyme d'inquiétude, de crainte, de déstabilisation pour les autres mineurs déjà présents sur le groupe de vie.

Nous nous assurons que les motifs du placement et les objectifs soient clairs et bien compris par le mineur et sa famille. Nous nous efforçons également de préparer adéquatement cette nouvelle arrivée afin que les équilibres de vie des mineurs déjà présents sur le groupe de vie ne soient pas totalement mis à mal.

Il est important de souligner que le processus d'admission dans une maison d'enfants, et d'autant plus dans un internat scolaire qui concentre sur le même site les 3 aspects de la vie quotidienne du mineur (lieu de vie, lieu de scolarisation et lieu de suivi thérapeutique), est un moment charnière du dispositif de protection des mineurs.

En effet, le processus d'admission va mobiliser les différents acteurs autour d'enjeux essentiels liés à la transmission des informations relatives à l'évaluation préalable de la situation, ainsi qu'autour des aspects de relations entre partenaires (le mandant, la famille, le mineur, l'institution) et de collaboration à construire.

D'autre part, les conséquences pour le mineur et sa famille suite à une admission au CMP se jouent sur un moyen/long terme : le placement pouvant durer de 1 an à 13 ans selon l'âge du mineur au moment de son arrivée et de son besoin de protection (moyenne de la durée des placements entre 2014 et 2024 : 3 ans).

L'impact sur la vie des bénéficiaires est donc extrêmement important et peut, selon les besoins de protection définis par la DGEJ, comporter une séparation et une coupure totale sur un temps donné entre la famille et le mineur placé.



**Autant dire que nous portons un soin particulier au processus d'admission** afin de prendre en compte les différents aspects qui y sont liés. Cette étape ne peut donc pas se faire dans l'urgence, des foyers assumant ce rôle existant au sein de la PSE justement pour répondre à ce besoin.

### 3.1.1 Le processus d'admission

Les demandes d'admission sont adressées par la PAP (plateforme d'aide au placement de la DGEJ) et arrivent via l'adjoint de direction qui soumet le dossier aux responsables d'unité afin de définir, ensemble, dans quel groupe de vie et dans quelle classe le mineur peut être accueilli.

Le processus d'admission démarre concrètement avec la 1ère rencontre au CMP (Visite et entretien) de la famille et du mandant, se réalise en plusieurs étapes et s'étale en principe sur une durée de 3 semaines. Cela dépend souvent de la disponibilité de la famille et de l'ASPM pour débiter le processus.

Afin d'offrir un accueil de qualité lors d'une nouvelle admission à l'internat, nous avons besoin d'un dossier complet qui comprend :

- Le formulaire de demande de prestation dûment rempli par le service placeur
- Un rapport social (anamnèse)
- Un rapport éducatif des précédents suivis, si existants (foyer, AEMO, etc)
- Un rapport scolaire (PES et/ou autres)
- Un rapport(s) thérapeutique(s) des précédents suivis si existants
- Autres documents utiles selon le parcours du mineur

Tous ces documents peuvent sans autre être envoyés par courriel.

Dès réception de tous les documents, une commission interne se rencontre (responsable pédagogique, responsable éducatif, responsable thérapeutique et adjoint de Direction) et examine la demande afin de préparer l'arrivée du mineur de manière adéquate et coordonnée entre les 3 secteurs.

L'adjoint de direction reprend ensuite contact avec l'assistant social concerné et met en route le processus d'admission (visite-période de préparation au placement-bilan) et cela pour les différentes demandes d'admission que l'institution reçoit sur l'année.

#### 3.1.1.1 Visite/entretien :

Avant l'entretien, une visite des locaux est proposée aux parents et au mineur par le RU éducatif.

L'entretien, en présence du mandant, de l'enfant, des représentants légaux/famille, de l'adjoint de direction, des 3 responsables d'unité et éventuellement du futur référent éducatif va inévitablement toucher plusieurs aspects qui doivent permettre de définir des objectifs de travail (Annexe No 2) :



### **Apprécier la gravité du danger pour le mineur et son besoin de protection :**

- Aborder les raisons du placement. Il sera donc demandé à l'AS de nommer, en présence des parents et de l'enfant, les besoins de protection, d'enseignement spécialisé et de suivi thérapeutique
- Aborder les possibilités de retours durant le placement (week-ends, vacances)

### **Activer la dynamique du changement :**

- Analyser le travail à effectuer avec la famille et avec le mineur
- Evoquer les conditions d'un retour au domicile, afin que les parents et l'enfant sachent ce qui est attendu par le service placeur

### **Apprécier la collaboration des parents :**

- Inviter les parents et le mineur à donner leur avis sur le placement

Une période de préparation au placement de 5 à 7 jours au CMP pour le mineur est prévue la semaine suivant cette rencontre.

#### **3.1.1.2 Période de préparation au placement**

Période de 5 à 7 jours comprenant en principe un week-end, organisée la semaine suivant la visite/entretien. Le mineur poursuit son placement directement après la période de préparation.

Il s'agit d'une période durant laquelle le mineur a l'occasion de donner un sens plus concret, plus abordable et plus compréhensible à la multitude de mots qui ont été mis sur sa situation lors de la visite et qui tentent d'expliquer un changement important de contexte pour lui.

Ces mots, ces réflexions parlent souvent plus aux adultes qu'au mineur lui-même. La période de préparation au placement met le mineur au centre du dispositif d'accompagnement lui donnant la possibilité de :

- Vivre dans le concret ce qui a été décrit de manière « théorique » lors de l'entretien
- Vérifier, bien que partiellement, la réalité du placement
- Questionner les adultes dans les différents lieux de l'internat (groupe de vie, classe, thérapie) pour avancer dans la compréhension de sa réalité et du changement qui se prépare pour lui
- Mettre à son tour des mots sur cette étape de sa vie

Pour les professionnels du CMP, la période de préparation au placement permet de :

- Vérifier que nos outils sont bien adaptés aux besoins du mineur et de sa situation globale
- Adapter, nuancer notre intervention si besoin
- Elaborer un accompagnement durant les premiers temps du placement du mineur jusqu'au bilan des 3 mois qui réunit le réseau (famille et professionnels)

La période de préparation au placement est organisée avec le groupe de vie et la classe où sera accueilli le mineur par la suite. Les mineurs déjà présents dans ces deux lieux sont mis au courant de l'arrivée d'un camarade et sont préparés par les adultes à lui faire un bon accueil.



Dès l'arrivée du mineur, les éducateurs prennent le temps de lui expliquer le fonctionnement du CMP.

Des observations écrites sont consignées dans le journal de bord sur le fonctionnement de l'enfant et sur la dynamique de groupe suite à sa venue.

Lors de cette période, la RU thérapeutique rencontre le mineur et aborde avec lui quelques éléments en lien avec son placement :

Qu'en pense-t-il ?

- A-t-il envie de venir ?
- A-t-il compris pourquoi il ne peut pas rester au domicile familial ?
- etc

Pour le groupe Ado'suite, si une place est disponible au moment d'une demande d'admission externe faite par la PAP et qu'il s'avère qu'elle n'empêche pas une transition à l'interne du Châtelard, la procédure d'admission est la même que pour les passages internes décrits au chapitre 3.3.5.

#### 3.1.1.3 Le Bilan

Au terme de la période de préparation au placement, l'adjoint de direction récolte les différentes observations sur le mineur auprès de l'équipe éducative, de l'enseignant et de la RU thérapeutique.

La première période de placement est envisagée et un retour est fait à la famille et au mandant.

Dans de rares exceptions, il arrive que les conclusions du bilan convergent unanimement vers un préavis négatif d'accueil définitif et cela notamment lorsque des éléments d'observation concrets montrent que le mineur en question est mis à mal dans l'institution au point de rendre possiblement maltraitant l'accompagnement que nous pourrions lui offrir. Dans ce cas, le mandant peut décider de mettre fin au placement.

#### 3.1.1.4 Les critères d'admission

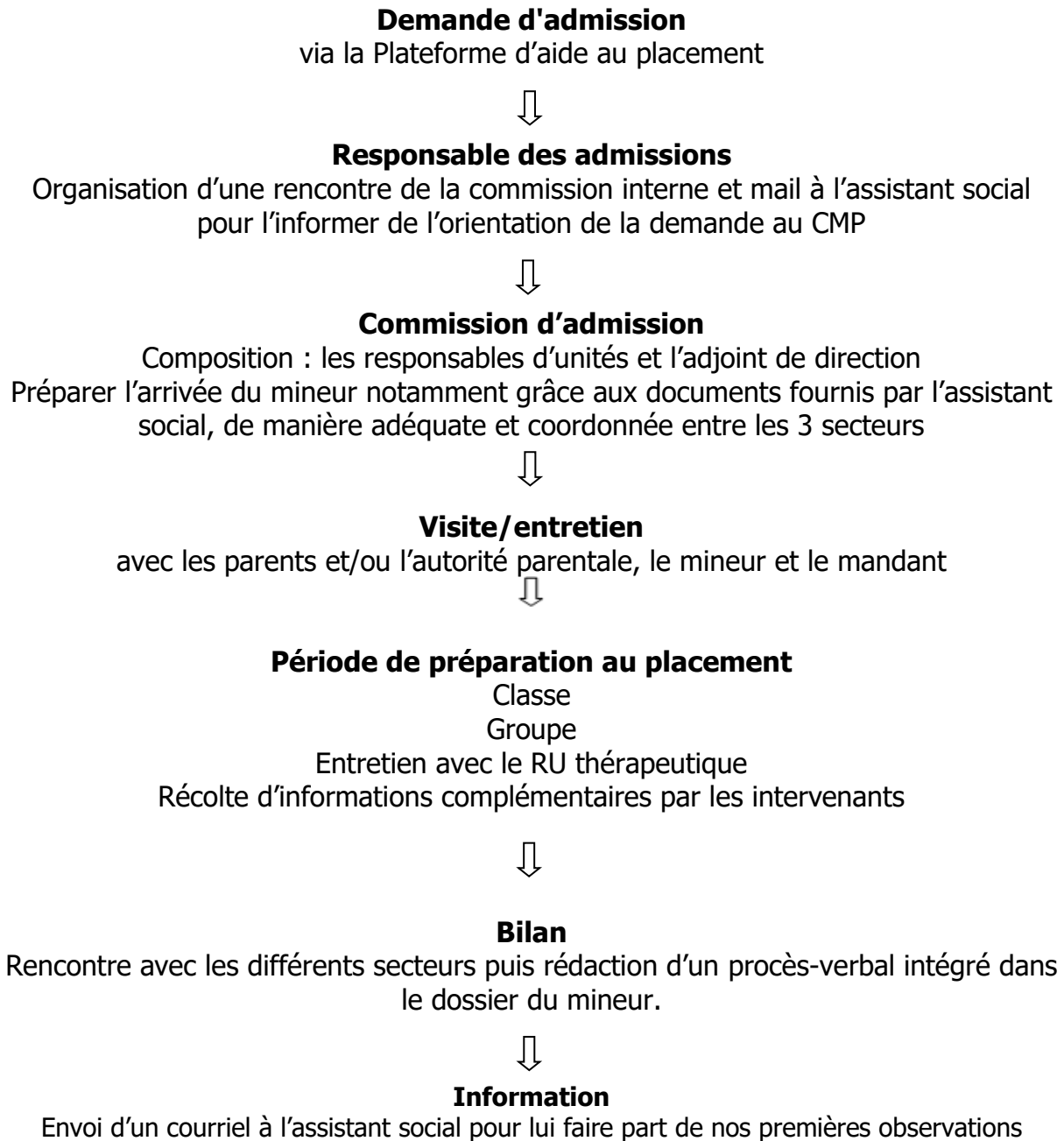
- L'enfant est âgé entre 5 et 17 ½ ans au moment de la demande d'admission
- La notion de besoin de protection est clairement établie par le mandant
- En corollaire du besoin de protection, le mineur nécessite d'une scolarité spécialisée

D'autre part, la PAP prend soin de considérer les éléments suivants avant de nous adresser une demande :

- L'articulation indispensable entre les places disponibles en internat et en classe.
- Eviter de cumuler des problématiques « potentiellement explosives » dans le même internat.



### 3.1.2 Plan synthétique du processus d'admission



Durée : 3 semaines depuis la visite/entretien



## **3.2 Déroulement et contenus des bilans/Synthèses**

### **3.2.1 Le bilan des 3 mois :**

3 mois après le début du placement, un second entretien a lieu avec la famille, le mandant, les intervenants du CMP ainsi que les intervenants externes.

Cet entretien est organisé et mené par l'adjoint de direction avec un référent éducatif, l'enseignant et la RU thérapeutique.

Cette rencontre est menée dans l'esprit de nommer le plus clairement possible la réalité de ce qui se passe et de parler de l'anamnèse du mineur.

Au terme de l'entretien, un retour est fait au mineur des décisions prises et des objectifs du placement.

Lors de l'entretien, il s'agit, avec les parents, de mettre en avant la problématique de la famille 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, les responsabilités réciproques, les motifs et les objectifs du placement.

Avec les familles, il s'agit d'élaborer un partenariat pour définir ce que nous allons faire ensemble. Ce partenariat 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, 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

Plus spécifiquement, il a pour objectif :

- De vérifier en présence de la famille les informations que nous avons reçues les concernant (coordonnées, mandat, événements anamnestiques, décisions, etc)
- De partager et communiquer les observations sur l'enfant durant les 3 premiers mois au CMP, en famille, en classe, en thérapie
- De proposer, en lien avec les objectifs de placement posés par la DGEJ un champ d'intervention et d'accompagnement. Des objectifs plus précis sont alors décidés en accord avec les participants.

(Annexe No 3)

### **3.2.2 Elaboration du Projet interdisciplinaire du mineur**

Pour les nouveaux enfants accueillis, entre le bilan des 3 mois et la rencontre de présynthèse, une rencontre est agendée (entre 3 et 6 mois d'accueil) afin que tous les professionnels du CMP qui accompagnent l'enfant croisent leurs regards. L'objectif est de mettre ensemble les observations, de mener une réflexion commune sur les pistes d'accompagnement et les



hypothèses de compréhension de la problématique du mineur. Ceci afin d'ajuster au mieux nos interventions.

### 3.2.3 Les réunions du Trio (suivis en pluridisciplinarité entre les 3 secteurs)

**L'organisation du suivi des situations en pluridisciplinarité** recouvre nos procédures et fonctionnements visant à rendre fluide et cohérent le suivi des situations en créant un développement de notre action au niveau « institutionnel » et non pas en mode « satellitaire » (= chaque secteur avance selon ses propres visions et envies sans coordination globale).

De cette manière, le choix des options que nous souhaiterions prendre en termes de prise en charge pour la suite de l'accompagnement d'une situation donnée, se prend entre les 3 secteurs. La décision définitive est prise par le/les représentant légaux du mineur lors de la synthèse.

Pour chaque situation, nous planifions des **Réunions du « trio » 4 fois par an**, à savoir :

1. 1 réunion avant les vacances d'octobre
2. 1 réunion avant les vacances de Noël
3. 1 réunion avant les vacances de Pâques
4. 1 réunion avant les vacances d'été

#### **Finalité :**

- Echange d'informations entre secteurs
- Vérification de la cohérence du suivi (lien avec les décisions de synthèse)
- Evaluer la nécessité d'un réseau plus important

Canevas de l'ordre du jour (Annexe No 23)

### 3.2.4 Réunions de présynthèses

Une séance de « présynthèse » réunit les différents acteurs concernés par le mineur à l'interne et à l'externe, à l'exception des représentants de l'autorité parentale, du mandant et du mineur.

Le but de la présynthèse est de se coordonner au sein du réseau de professionnels du CMP (et des thérapeutes externes s'il y en a) et d'élaborer une proposition pour la suite qui prenne en compte les éléments des différents lieux d'observation avec cohérence et adéquation aux besoins du mineur. L'option pour l'avenir du mineur issue de cette réunion va être proposée à la séance de synthèse en présence des représentants de l'autorité parentale, du mandant et du mineur.



La présynthèse est une réunion du réseau professionnel centrée sur un mineur. Chaque mineur bénéficie d'une présynthèse par an.

Un canevas des présynthèses est à disposition des intervenants.

**Finalité, rôle et attentes :**

- Faire émerger la vision collective concernant l'évolution de l'encadrement d'un mineur
- Evaluation systématique pour chaque mineur
- Regards croisés : évaluation interdisciplinaire
- Pas, à priori, un lieu de ventilation ni de régulation entre collaborateurs

**Contenu, ordre du jour :**

- A partir des rapports écrits élaborés à l'avance par chaque secteur : énoncé de la problématique et des options pour l'avenir à proposer
- Echange interdisciplinaire centré sur le mineur
- Formulation de la proposition à présenter à la synthèse
- Qui fait quoi ?

**Processus :**

- La direction gère les différents moments du processus
- Elle fait en sorte que la place soit faite à chaque corps de métier qui encadre le mineur (Interdisciplinarité)
- Le mode de décision est de type consensus par tour de table ou décision de la direction si le consensus n'est pas possible
- Prise de note pendant la séance par l'animateur, en principe le membre de la direction présent
- Procès-verbal rédigé par la direction à l'usage unique des professionnels internes.
- Suivi du processus vers la synthèse : Qui fait quoi ? le membre de la direction qui est présent coordonne et s'assure du suivi

**Composition du groupe :**

- L'enseignant
- Le pédopsychiatre lorsque cela est indiqué
- Le ou les thérapeute(s)
- Les éducateurs de référence
- Un membre de la direction
- Les intervenants externes hormis l'AS (thérapeutes...)

(Annexe No 4)

### 3.2.5 Réunions de synthèses

Il est du devoir de l'institution d'informer et d'entretenir la collaboration avec le réseau, en particulier la famille, les assistants sociaux, les partenaires scolaires et thérapeutiques. La rencontre de « synthèse » réunit le mandant, les représentants de l'autorité parentale et des représentants du réseau professionnel. Le mineur est invité en partie ou pour la totalité à la rencontre de sa synthèse en fonction de son âge et de sa situation.

La synthèse est un outil sur plusieurs niveaux. Elle permet, par le document écrit (le pv de la séance qui sera envoyé aux différents partenaires du réseau) qui l'accompagne, de rendre visible et d'objectiver les avancées, changements ou freins dans chaque situation. Elle permet aussi de réajuster les objectifs ou même le projet au besoin. La synthèse est également un



outil et un rituel qui jalonne le placement. Le mineur, dans l'idéal associé aux démarches, peut ainsi prendre le temps de réfléchir et faire le point sur sa situation avec ses référents.

Dans un idéal d'autonomie et de participation active, le mineur est acteur de sa synthèse et, en fonction de son âge, de ses compétences et de sa maturité, peut participer à la rédaction du document écrit et à l'organisation de la rencontre. L'implication maximale, en fonction des compétences du mineur, est toujours recherchée.

Les personnes présentes à la synthèse varient d'une situation à l'autre. Le jeune, l'une des personnes de référence et l'assistant social ou le tuteur sont toujours présents ainsi que le détenteur de l'autorité parentale.

Dans la plupart des situations, un membre de la direction participe également à la rencontre. Il est également possible d'y inviter un thérapeute, un médecin, un enseignant, un référent AI ou toute autre personne qui aurait un regard pertinent sur la situation.

Il est également possible de rencontrer les parents en dehors du moment de synthèse et ainsi proposer un espace de discussion et d'échange adapté aux besoins de chacun.

Le but de la synthèse est de présenter la proposition du réseau professionnel aux détenteurs de l'autorité parentale et au mandant, afin de prendre une décision collective concernant le futur du mineur et la poursuite ou non du placement, et de définir les objectifs de travail.

Chaque mineur bénéficie d'une synthèse par an, deux pour ceux qui sont accueillis à Ado'suite.

Un procès-verbal des décisions de la rencontre de synthèse est ensuite envoyé aux membres du réseau et mis dans le DSI (base de données où sont répertoriés les dossiers informatiques des mineurs du Châtelard).

#### **Composition du groupe :**

- Les détenteurs de l'autorité parentale
- Le mandant (DGEJ, SCTP, TMin)
- Les représentants du réseau professionnels définis lors de la pré-synthèse
- Le mineur, en fonction de son âge et de sa situation

#### **Finalité, rôle et attentes :**

- Prise de décision collective concernant l'évolution de l'encadrement d'un enfant
- Evaluation systématique pour chaque enfant
- Regards croisés sur la situation de l'enfant et sur les objectifs de placement
- Décision de la poursuite ou non du placement.
- Pas, à priori, un lieu de ventilation ni de régulation entre les participants à la réunion

#### **Contenu, ordre du jour :**

- Avis de chaque participant sur la situation actuelle et sur la vision de l'avenir
- Présentation de la proposition du réseau professionnel
- Echange centré sur l'enfant
- Avis de l'enfant et de son/ ses parents sur son placement, sur ses objectifs et sur son avenir
- Formulation de la décision et synthèse (le pouvoir décisionnel est entre les mains du mandant et/ou, selon le mandat, des représentants de l'autorité parentale)



#### **Processus :**

- La direction gère les différents moments du processus
- Le procès-verbal est rédigé par la personne qui anime cette rencontre. Le PV est relu et co-signé s'il n'est pas rédigé par un membre de la direction.
- Suivi des décisions selon la répartition décidée en conclusion à cette réunion

(Annexe No 5)

### **3.3 Procédure de sortie**

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

#### **3.3.1 La sortie planifiée**

Le passage du mineur 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 ou d'une rencontre de réseau 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.

#### **3.3.2 La prise en charge extérieure (PCE)**

Il arrive qu'une aide soit nécessaire pour accompagner la sortie. Une posture est mise en place (appelée prise en charge extérieure PCE). La personne qui assume le mandat continue d'entretenir le lien avec la famille, lien qui devrait progressivement diminuer pour finalement s'arrêter.



Pour la 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 la DGEJ.

Pour le CMP, une PCE est déterminée lors des réunions de synthèse ou d'une rencontre de réseau. Elle est limitée dans le temps.

### **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 extérieure et dans sa famille ainsi qu'avec l'entourage de l'enfant (parents, etc.). Cet accompagnement est temporaire.

### **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 lors de la dernière synthèse ou d'une rencontre de réseau. Elle est élaborée avec l'assistant social, le mineur et son autorité parentale.

Contrat : la prestation est déterminée par un contrat entre la famille et l'institution qui détermine :

- La durée de la prestation
- La fréquence
- Le mode d'intervention

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 avec l'assistant social, le mineur et son autorité parentale.

### **3.3.3 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 ou en rencontre de réseau de même que les stratégies y afférentes.

### **3.3.4 La sortie non planifiée**

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 que le contexte institutionnel mette en péril le mineur et /ou ses pairs ou constitue un danger pour le personnel encadrant. L'institution met alors fin au placement en référence aux art. 5 et 18 de l'OPE.



### **Art. 5 OPE – Conditions générales mises à l'autorisation**

1. *L'autorisation ne peut être délivrée que si les qualités personnelles, les aptitudes éducatives, l'état de santé des parents nourriciers et des autres personnes vivant dans leur ménage, et les conditions de logement offrent toute garantie que l'enfant placé bénéficiera de soins, d'une éducation et d'une formation adéquats et que le bien-être des autres enfants vivant dans la famille sera sauvegardé.*

### **Art. 18 OPE – Modification des conditions de placements**

1. *Le directeur et, le cas échéant, l'organisme ayant la charge de l'institution communiquent en temps utile à l'autorité toute modification importante qu'ils ont l'intention d'apporter à l'organisation, à l'équipement, ou à l'activité de l'établissement, notamment les décisions d'agrandir, de transférer ou de cesser l'exploitation.*
2. *En outre, tout évènement particulier qui a trait à la santé ou à la santé des pensionnaires doit être annoncé, surtout les maladies graves, les accidents ou les décès.*
3. *L'autorisation délivrée ne peut être maintenue que si le bien-être des pensionnaires est assuré ; au besoin, elle peut être modifiée et assortie de nouvelles charges et conditions.*

## **3.3.5 Les passages à l'interne de l'institution**

### **3.3.5.1 D'un des groupes des 5 – 14 ans au groupe Ado'suite**

Suite à la validation du projet de la part du mandant et/ou du représentant légal, le passage à Ado'suite d'un mineur déjà accueilli au CMP se discute avec l'ensemble des personnes concernées sous la coordination du responsable d'unité. Les dynamiques de groupe respectives, le degré d'autonomie et les projets de chaque mineur rentrent notamment en ligne de compte pour gérer le flux des admissions à Ado'suite du mieux possible.

Suite à cela, une ou deux soirées sont planifiées sur le groupe afin que le jeune et l'équipe éducative se découvrent mutuellement. L'équipe rentre en matière pour une ou plusieurs nuits d'immersion, si une chambre est disponible.

Si le passage se confirme, les deux personnes co-référentes, nommées en colloque, prennent contact avec les référents du groupe de plus jeunes pour une transmission d'informations, qui sera restituée à l'entier de l'équipe éducative d'Ado'suite. Dans l'idéal, les futurs référents participent également à la dernière synthèse faite sur le groupe du mineur. Une date officielle d'admission est également décidée et une visite des parents est agendée avec le service placeur, représenté par l'assistant social. Cette rencontre officialise le passage à Ado'suite.

Dans le courant du premier mois de placement, un entretien d'admission sera organisé en présence de l'ASPM, des parents, de l'adolescent et des co-référents. Cet entretien servira de base à la collaboration. Le projet individualisé de placement y sera co-construit et les premiers objectifs définis. Le cadre de visite et de rentrée à la maison sera également discuté lors de



cet entretien. Les référents-es présenteront aussi les règles d'Ado'suite, que le jeune signera. (Annexe No 6)

L'annonce d'un placement contraint se fait idéalement à la DGEJ, laissant au Châtelard le rôle de « construire la suite ».

### 3.3.5.2 Passage à l'appartement de progression

Ado'suite comprend un internat ainsi qu'un appartement dit de « Progression ». Il est situé dans le même bâtiment que le groupe éducatif, mais possède sa propre entrée. Il est composé de 3 chambres, d'une salle de bain, de toilettes séparées, d'un salon et d'une cuisine ouverte. Il dispose également de sa propre machine à laver et séchoir.

Lorsque les éducateurs et éducatrices de référence considèrent qu'un jeune est suffisamment autonome pour intégrer l'appartement de progression et qu'une chambre est disponible, cela est discuté lors d'un colloque hebdomadaire. La direction est consultée et avalise ce projet. Pour prendre cette décision, l'équipe s'appuie sur trois critères indispensables :

1. Avoir été accompagné sur le groupe éducatif durant une période suffisante à la création d'un lien de confiance.
2. Avoir 16 ans révolus.
3. Être suffisamment autonome sur trois niveaux :
  - Organisationnel : gestion du quotidien (levers, repas, tâches ménagères).
  - Professionnel ou scolaire : le jeune a un projet de formation.
  - Personnel : hygiène, santé et aptitude à demander de l'aide.

Compte tenu du niveau d'autonomie élevé des jeunes bénéficiant de la phase de progression, nous ne mettons à disposition qu'un 0.75 ETP d'éducateur pour 3 situations, conformément aux exigences de l'OFJ.

En cas de place disponible et sans besoin pour un mineur placé au CMP, une place de progression pourrait être attribuée à un adolescent venant d'un autre lieu d'accueil. (Annexe No 24)

### 3.3.6 Les rituels de fin de placement et de passage au groupe Ado'suite

Au moment de la sortie d'un groupe, que ce soit une sortie de l'institution ou un passage dans un autre groupe, différents rituels permettent de marquer cette étape importante :

- Album photos en souvenir de la période passée dans le foyer, retraçant le parcours du mineur et les moments forts comme les camps par exemple.
- Mot personnalisé des éducateurs dans cet album, mais aussi des autres mineurs qui parfois complètent d'un dessin.



- Possibilité de mobiliser, à l'interne, une biographe qui va élaborer avec le mineur un récit de vie accompagnant l'album photos.
- Repas d'au revoir dont le menu est choisi par le mineur. L'ensemble de l'équipe et du groupe, si cela est possible, participe à ce repas.
- Sortie spécifique avec les référents (repas en-dehors du CMP ou activité).
- Cadeau personnalisé remis par les référents au nom de l'équipe.

Au niveau formel, un entretien sous forme de bilan est organisé avec le mineur, sa famille, le service placeur, les référents et la direction. L'évolution du mineur est analysée notamment en regard des objectifs du placement, des forces acquises et des ressources développées. Il permet également de verbaliser les points de vigilance quant à son évolution ultérieure.

Un autre entretien avec le mineur, sa famille et les référents peut être organisé pour retracer le parcours du mineur et ses moments forts.

En cas de passage à Ado suite, cet entretien-bilan implique les futurs référents. Cela leur permet de mesurer le chemin parcouru, l'évolution faite, valoriser les ressources et révéler les fragilités du mineur. Les premiers objectifs de travail sont également fixés dans cette nouvelle étape.

### ***3.4 Programme d'activités sur les différentes temporalités***

#### **3.4.1 Le déroulement d'une journée**

Il est clair que la 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 accessible via le logiciel DSI dans Tipee.



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 attentifs 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 libre** : 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 du groupe des 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.

Il s'agit également d'un moment où certains enfants ont des loisirs extérieurs (entraînements de foot, cours de peinture, thérapies,). Ils s'y rendent en principe seul ou en taxi s'il s'agit d'une séance de thérapie, par exemple.

Il est important, quand cela est possible, que le mineur puisse avoir des activités hors institution.

### **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 présents 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. (Annexe No 7)

### **3.4.2 Le déroulement d'une semaine**

**Dimanche soir ou Lundi** : accueil des mineurs accompagnés de leur famille.



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.

### **Mercredi**

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, sur demande et durant une période déterminée, 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 organisations pour le week-end selon les activités des uns et des autres.



Pour ceux qui en ont la possibilité, un retour à la maison est organisé, le vendredi entre 15 heures 30 et 17 heures ou le samedi matin. Le retour au CMP se fait généralement entre le dimanche en fin d'après-midi et le lundi matin.

Ces moments représentent 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.

Pour les mineurs qui ne peuvent pas rentrer dans leur famille, ce moment de la semaine est parfois aussi compliqué. La frustration et la jalousie de voir partir leurs camarades en famille les fait réagir en adoptant des comportements agressifs ou inadéquats vis à-vis des éducateurs.

Chaque groupe éducatif élabore quelques règles de vie qui doivent pouvoir s'adapter aux besoins des mineurs. (Annexe 22)

### 3.4.3 Le rythme de 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 :
  - o Fin août : Rentrée scolaire
    - Accueil de tous les professionnels
    - Accueil des nouveaux élèves et répartition des classes
  - o Mi-septembre :
    - « Sortie de la rentrée » - Marche avec tous les enfants et le personnel d'encadrement.
  - o Décembre : Fête de Noël
  - o Mars : Journée en plein air - Concerne tous les enfants et tout le personnel du CMP
  - o Juin-Juillet : Fête de fin d'année : Petite production des enfants, promotions, départs. Cérémonie de l'« Arbre de vie»<sup>3</sup>.

### 3.4.4 Les permanences

Durant les 38 semaines scolaires, de 7 heures à 21 heures 30 (23h00 pour le groupe Ado'suite), 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

---

<sup>3</sup> 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 vise à travailler sur leur identité, leur intimité et le respect de soi et des autres. Ce concept est développé au chapitre 4.2.5



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. L'éducateur de permanence profite de ce temps pour rédiger des rapports ou de contacter les familles ou professionnels extérieurs.

Cette permanence est également assurée dans le cadre de la « Structure de Jour »<sup>4</sup> et durant les week-ends ou les vacances scolaires.

### 3.4.5 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 différente de ceux qu'il a l'habitude de vivre dans son espace habituel. (Annexes 8 et 9)

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

---

<sup>4</sup> Structure de jour : unité faisant partie de notre dispositif de prévention et gestion de la violence au sein de l'internat. Ce concept est développé au chapitre 4.2.2.1



## **Les camps correspondent à des périodes de congé scolaire.**

Le camp d'automne permet aux trois groupes (5-14 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 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 y participent en priorité.

Les week-ends permettent également aux mineurs d'expérimenter des activités différentes de celles qu'ils ont communément, notamment liées aux jeux vidéo ou aux « emprises » technologiques.

### **3.4.6 Les loisirs**

Il semble évident que le mineur est en recherche de contact social avec des pairs. La vie sportive ou associative sur l'extérieur du CMP est une piste intéressante et s'inscrit dans notre volonté de désinstitutionnaliser progressivement les mineurs l'âge avançant.



En parallèle, 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. *Une salle polyvalente permettant d'enseigner l'éducation physique obligatoire et d'organiser des activités sportives avec les éducateurs est située sur le site (projet inclus dans les rénovations du site)*

## 4 CLINIQUE EDUCATIVE AVEC LES MINEURS

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 concurrentielle. 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 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, crises clastiques, 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**.

**Le cadre :** Essentiel au bon fonctionnement du lieu de vie et de la société en général, le cadre est un outil important à notre pratique. Il s'inscrit et respecte une certaine hiérarchie de règles. En effet, les règles des groupes éducatifs respectent les règles institutionnelles du Châtelard, qui respectent elles-mêmes la loi suisse. Le cadre se compose de deux piliers distincts mais néanmoins complémentaires :

Il y a tout d'abord le **cadre institutionnel** : les règles générales et applicables à tous, extrêmement solides, symboliquement indéfectibles et immuables.



Ce cadre 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 l'évolution du 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.

## **4.1 Principes de base**

Lorsqu'ils arrivent au CMP, les mineurs 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.

#### 4.1.1 Tenir compte des besoins de tous

Dans ce dessein, l'intervenant doit s'engager tout en restant attentif à ne pas se fondre dans la « problématique 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.

Lors du processus d'embauche d'un éducateur, un parrainage est systématiquement mis en place. Cela permet à la personne fraîchement engagée d'avoir un lieu de résonance et de réflexion dans la phase d'adaptation à un nouvel environnement professionnel (Annexe No 20).

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.



#### 4.1.2 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. 5

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.

#### 4.1.3 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

---

<sup>5</sup> 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.



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. 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.

#### 4.1.3.1 **Ethique de l'accompagnement vers l'autonomie**

Globalement au sein du CMP **et plus spécifiquement dans le cadre du groupe Ado'suite**, la mission principale est d'accompagner le mineur à développer son autonomie en vue de sa vie d'adulte. Le mineur étant un adulte en devenir, il aspire à la liberté, à l'émancipation et à l'individuation. Il a besoin d'autonomie, de terrain d'expérimentations et de liberté pour se construire en rapport avec son environnement. Il y a donc lieu de laisser la personne faire un maximum de choses par elle-même pour qu'elle s'approprie son existence. Cependant, le mineur n'a pas nécessairement conscience des responsabilités et des devoirs qui accompagnent cette liberté. Le mineur a donc également besoin de cadre, de sécurité et de se confronter à des limites pour se construire.

Les deux notions principales qui sous-tendent notre action auprès des mineurs sont donc l'autonomie et l'accompagnement.

**L'autonomie** est un processus qui dépend à la fois de l'âge du mineur concerné, de son parcours de vie et du contexte dans lequel il évolue. L'autonomie repose d'une part sur des savoir-faire visibles dans des domaines de la vie quotidienne (déplacements, ménage, nourriture, respect des horaires, gestion du budget, tâches administratives...) et d'autre part sur la capacité à s'affirmer, à se prendre en main, à être acteur et responsable de sa vie. L'autonomie est donc aussi en lien avec la maturité du mineur. Dans une optique de renforcement des compétences, de travail par objectifs et de valorisation de soi, il est également plus aisé de pouvoir considérer qu'un mineur est autonome dans certains domaines et moins dans d'autres.

**La notion d'accompagnement** est aujourd'hui au cœur des pratiques sociales. Nous pouvons la définir comme « *une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* »<sup>6</sup>. Partant de cette posture, il ne s'agit pas de l'assister ou de faire à sa place mais de l'amener à être acteur de son propre développement et de son projet. Cela implique de considérer la singularité du mineur et de son contexte. Il s'agit d'accompagner le mineur vers son devenir qui se construit, s'invente et se transforme au fur et à mesure de l'accompagnement.

---

<sup>6</sup> M. Beauvais, 2003, p. 2



#### 4.1.4 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.

#### 4.1.5 L'approche systémique

Pour concrétiser dans notre accompagnement ce regard contextuel, une 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 ouvrages<sup>7</sup> et résumée plus loin dans le concept.

#### 4.1.6 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.

#### 4.1.7 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.

Le mardi est dédié aux présynthèses 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 afin d'assurer une cohérence de la prise en charge interdisciplinaire.

---

<sup>7</sup> Cf notamment « L'école de Palo Alto », E. Mare, éd. Retz, actualité de la psychologie, Paris 1984



Nous utilisons quelquefois ces heures pour effectuer des supervisions ou des Ateliers de Réflexion (animés par la direction ou un intervenant externe). Nous analysons notre rôle, notre intervention afin de réajuster nos objectifs de travail.

Le mercredi a lieu un colloque commun aux trois groupes des 5-14 ans avec la possibilité d'y associer un enseignant et/ou thérapeute. L'anticipation des présences et des activités pour le week-end sont également abordés à ce moment.

L'intervenant 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.

#### **4.1.8 Des valeurs communes**

Les valeurs qui régissent la « bonne communication », « le bien vivre ensemble » et des rapports interpersonnels respectueux sont essentiels au CMP. Ceci afin d'offrir un accompagnement éducatif adéquat et cohérent entre le personnel encadrant mais aussi dans une optique d'exemplarité et d'apprentissages par mimétisme vis-à-vis des mineurs et de leur famille. Les attitudes congruentes, bienveillantes, non-jugeantes, non-culpabilisantes, évidemment respectueuses ou empathiques gouvernent notre pratique et notre communication.

Des valeurs de groupe comme la solidarité et le respect de l'autre, qui poussent chacun à tenir compte des impacts de son action sur l'autre sont également très importantes.

La volonté commune à toutes les équipes d'encadrement est donc de créer des espaces où le mineur expérimente des relations positives et sécurisées avec les personnes qu'il côtoie.

#### **4.1.9 Les référents et la coréférence**

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.

Il ne s'agit donc pas d'une responsabilité décisionnelle mais plutôt organisationnelle en vue du pilotage de la situation.

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

Avant l'arrivée de chaque mineur, deux personnes référentes sont désignées pour chaque situation. La co-référence est un choix qui permet d'une part une meilleure couverture sur la semaine, et d'autre part, une diversité riche pour la coordination d'une situation. Dans la mesure du possible, le duo de référents sera mixte.

Les référents sont à pied d'égalité l'un avec l'autre et sont le fil rouge de la situation. Ils fonctionnent comme « plaque tournante » en informant régulièrement les personnes concernées (famille, professionnels de l'équipe interdisciplinaire, réseau extérieur).



Les référents éducatifs coordonnent le travail interdisciplinaire, notamment lors des rencontres de trio, avec les référents thérapeutique et pédagogique.

Ils coordonnent ainsi l'action avec le réseau, la famille et les collègues de l'équipe éducative. Un travail pour faire circuler l'information est l'une de leur tâche principale. Ils sont porteurs du projet de placement et orientent ainsi les forces en présence vers le même but.

Les modalités de collaboration entre les deux personnes co-référentes se définissent à l'interne de leur pratique : chaque binôme développe un mode d'action spécifique à leur personnalité, leur savoir-faire et savoir être. Le duo éducatif est un outil en soi. Il permet aux professionnels de réfléchir leur rôle respectif en fonction de la situation du mineur accompagné et dans une complémentarité.

Les référents réfléchissent également, en collaboration avec le réseau interne, aux modalités d'entretien et à la manière dont les rencontres avec le mineur s'organisent. Cela permet de coller au plus près aux besoins de chaque situation.

**Dans le cadre d'Ado'suite**, les référents sont aussi les personnes de ressource pour les démarches administratives que le mineur doit peu à peu prendre à sa charge. L'équipe d'Ado'suite tend à intégrer le mineur dans tous les aspects de sa propre vie, les référents intègrent donc le plus possible chaque mineur dans ces différents domaines.

## ***4.2 Prévention et gestion des crises***

Chaque mineur a son propre parcours de vie, son propre caractère, ses propres capacités personnelles et compétences relationnelles. Il est impossible d'entrer en relation avec d'autres personnes ou collectif et ne pas venir se confronter aux enjeux d'une relation interpersonnelle. Ce constat, est exacerbé, dans un contexte résidentiel, où la vie de groupe prend une place importante.

Chaque mineur est ainsi amené à se confronter avec les autres, à expérimenter le désaccord et à développer des compétences relationnelles pour s'affirmer en société tout en restant dans des normes acceptables. Nous tendons à aménager un cadre propice à ses expérimentations tout en garantissant un cadre suffisamment sécurisant pour que le respect et l'intégrité de chacun et chacune soit préservé. Plutôt que prôner l'intervention à tout prix, nous utilisons la médiation et la possibilité d'apprendre d'une situation conflictuelle afin d'évoluer. L'intériorisation des normes et du savoir-être est la visée finale.

Cela apparaît régulièrement dans ce document, un fort accent est mis à impliquer le mineur à tous les aspects de sa vie, de lui donner progressivement sa place d'acteur central. Dans cette posture, nous amenons le mineur à faire des demandes, à anticiper et négocier, pour les demandes et souhaits spécifiques.

La recherche des limites et la transgression du cadre est un processus parfaitement normal dans le développement du mineur. C'est l'occasion pour lui de construire sa relation aux limites mais également à la liberté. Il expérimente ainsi des compétences transversales qui lui serviront dans son rapport à la société et à lui-même. La transgression permet parfois d'exprimer un besoin, un malaise ou une difficulté.



La transgression entraîne ainsi trois responsabilités distinctes. Une responsabilité civile, suite à un dommage causé. Une responsabilité juridique ou pénale, suite à une règle bafouée, et une responsabilité personnelle relative au besoin exprimé par l'auteur de la transgression.

Face à ces transgressions, parfois empreintes de violence verbale et physique, nous apportons une réponse sur plusieurs plans répondant ainsi aux multiples fonctions et responsabilités engendrées par la transgression.

(Annexes Nos 10 et 11)

#### 4.2.1 La problématique de la violence

Dans le quotidien du CMP, nous nous découvrons souvent démunis face aux différentes manifestations de violence et de crises 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, nous constatons une augmentation de la demande de prise en charge d'enfants atteints de troubles psychologiques, d'enfants polytraumatisés, d'enfants dit « TSA ». Ces enfants sont souvent 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 !!).

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 au « 606 » ou la structure de jour (cf chapitres suivants) pour un soutien dans la gestion d'une situation difficile.

Ainsi, il s'agit 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 se dégage de ce fait l'importance d'organiser l'accompagnement hebdomadaire des enfants de façon à assurer une « sérénité » et une disponibilité nécessaire 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.



#### 4.2.2 Un dispositif de prévention et de gestion des crises

Ces constats nous ont invités à mettre sur pied un dispositif de prévention et de gestion de la violence (Annexes No 10,11,12,13,14) afin d'éviter que :

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

De par l'activité de l'institution, des situations d'abus ou de maltraitance peuvent se présenter. Celles-ci sont principalement de deux ordres :

- Dans certaines situations, des mises en danger de l'enfant peuvent être révélées, au sens de l'art. 26 de la LPRoMin. Dans ce cas, la direction signale par écrit à l'organe concerné (Office Régional de Protection des Mineurs) ainsi qu'à l'autorité de surveillance (UPAS) la situation de l'enfant et les faits.
- Dans le cas de maltraitance ou d'abus d'un collaborateur envers un enfant, la direction signale les faits à l'organe de surveillance (UPAS), afin de décider de la procédure à suivre. Dans tous les cas le comité de l'association est informé par écrit.

Une procédure et un document d'annonce d'événement grave (Annexe No 15) sont mis en place par la DGEJ au travers de l'UPAS. La direction est tenue de remplir ce document lorsqu'un événement grave se produit au sein de l'institution.

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, le collège de direction s'est organisé 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 numéro de téléphone permet ainsi aux collaborateurs d'atteindre à tout moment le membre de la Direction qui assume l'astreinte (Annexe No 1).

##### 4.2.2.1 La Structure de Jour

Le dispositif de prévention et de gestion des crises se traduit par la mise sur pied d'une Structure de Jour nommée « Les Ateliers du Châtelard ».

A son origine, lors de l'ouverture du groupe Ado'suite en 2017, la structure de jour était dédiée uniquement aux adolescents en rupture de projet ou qui avaient terminé leur cursus de scolarité obligatoire et se retrouvaient en processus d'orientation professionnelle, en attente de débiter leur formation.

En 2024, nous avons développé ce concept afin de créer une Structure de Jour ouverte à tous les mineurs du CMP.

Un encadrement à hauteur d'environ 250 % permet d'apporter un soutien aux mineurs qui en ont besoin.

L'organisation de la semaine offre certaines plages horaires individuelles afin de proposer un accompagnement au plus proche des besoins du mineur.



Physiquement, la structure de jour a ses propres locaux dans le même bâtiment du groupe éducatif de La Ferme. Elle dispose en plus d'un atelier polyvalent, d'une classe et d'une salle à disposition pour des rencontres, entretiens, réseaux, etc.

L'accueil des jeunes dans la structure de jour se fait de 8h00 à 16h00 ou 18h du Lundi au Vendredi. En dehors de ces horaires, l'équipe éducative du groupe de vie assure l'encadrement du jeune concerné sur le groupe éducatif. Un mineur 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 pour les plus âgés) du mineur sont élaborés entre l'équipe éducative du groupe de vie, la structure de jour, le mineur concerné et si possible sa famille.

L'équipe de la Structure de Jour propose un espace ressource et d'apprentissage, au travers de diverses activités. Elle accueille les enfants qui se trouvent dans une période de difficultés pour leur permettre une respiration et un travail plus individualisé. Elle propose différents Ateliers permettant de travailler sur des compétences transversales, pratiques et de savoir être.

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 ou en mettant le focus sur le renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi. 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, ses compétences et ses propres besoins. Le degré de confiance en soi et le niveau d'estime de soi peuvent influencer le temps nécessaire à se projeter sur l'extérieur (Annexe No 29).

#### **4.2.2.1.1 Finalité / Mission de la structure de jour**

La Structure de Jour a 2 missions principales :

- **Une mission de Prévention et de soin** : Organiser sur les temps de la semaine scolaire des moments d'activités permettant aux mineurs un instant de « respiration ». Les mineurs y participent selon un programme établi à l'avance avec leur enseignant ainsi que les référents éducatifs ou en intégrant la structure lors de périodes plus difficiles ou complexes pour eux.
- **Une mission de gestion des crises** : Par le biais du numéro de téléphone de crise « 606 », répondre aux sollicitations venant des classes et intervenir en soutien des enseignants.

Ainsi, les intervenants de cette structure travaillent tant sur le plan éducatif que sur la prise de soin de l'enfant qui exprime une souffrance.



#### 4.2.2.1.2 Organisation du « 606 »

- La personne qui assure cet horaire est dégagée de toutes autres activités lors de ses interventions. Elle peut être sollicitée à tout moment sur les temps scolaires en composant le numéro **606**.
  - a. De 8h30 à 12h00
  - b. De 13h30 à 15h30, sauf le mercredi

#### Procédure d'utilisation du « 606 » :

- 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 mineur, ou en prévention de l'arrivée d'une crise potentielle, l'enseignant appelle le 606 avant d'être débordé, en le signalant aux élèves. L'enfant sort de la classe sur décision de l'enseignant.  
Présumé : la demande d'intervention de l'Educ-606 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 ultérieurement.
- La personne en charge du 606 intervient donc en classe sur appel de l'enseignant qui explique au mineur :
  - 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'intervenant 606 en fonction de l'état d'esprit de l'enfant).
  - d) Les implications au niveau institutionnel.
- Au retour en classe : un moment est pris entre l'enseignant, l'élève et l'intervenant 606 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 et l'intervenant du 606 prennent le temps d'avoir un échange pour mieux poser la problématique qui a conduit à l'appel.
- L'intervenant du 606 se charge de reporter l'ensemble des informations concernant son intervention dans le journal de bord informatique.

#### Evaluation

Ce dispositif demande une évaluation régulière pour s'assurer qu'il réponde toujours aux besoins des personnes concernées. Une fois par année en tout cas, l'équipe et l'adjoint de direction prennent une demi-journée pour procéder à une évaluation du dispositif et procéder à des ajustements ou modifications en fonction des expériences vécues. En amont, l'adjoint de direction aura recueilli les avis des intervenants dans les différents secteurs (groupes éducatifs, thérapeutes, enseignants), éléments qui sont intégrés à cette demi-journée d'évaluation.



Le cas échéant et si besoin, des points de situation globaux peuvent être organisés entre des représentants respectivement des secteurs scolaire, thérapeutique et éducatif, des intervenants de la structure de jour et de la direction.

### 4.2.3 Le processus de sanction

#### 4.2.3.1 La fonction de la sanction

La sanction, du latin « rendre sacré », permet de rétablir le caractère sacré de la règle. Elle intervient ainsi à la suite d'une transgression pour signifier la limite.

Elle 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).

La sanction peut être décidée par l'éducateur à l'horaire à la suite de l'acte répréhensible ou élaborée, discutée et construite par l'équipe lors d'un réseau ou d'un colloque suivant. Dans un idéal éthique, elle respecte les principes suivants :

- La sanction porte sur un acte et non sur un individu mais elle tient compte de l'individu dans son contexte. Autrement, elle est inefficace d'un point de vue éducatif.
- La sanction n'est pas faite pour soulager un trop plein de colère ou de frustration chez l'adulte.
- La sanction se veut constructive et éducative. Elle ne doit pas être culpabilisante ou humiliante.

La sanction poursuit trois finalités relatives aux trois responsabilités citées plus haut. Elle vise ainsi la réparation du tort ou du dommage causé, l'apprentissage de la règle et l'accès au sens de cette dernière par la privation d'un droit par exemple. Elle vise également l'ouverture d'un espace de parole sur la difficulté exprimée qui peut déboucher sur une demande d'aide. Dans ce sens, la sanction interrompt la spirale de la violence parce qu'elle permet de mettre des mots sur les sentiments, les émotions des uns et des autres.

Ces trois finalités peuvent se retrouver dans une seule et même sanction ou dans une sanction en plusieurs étapes. Les différents niveaux de sanction : directe, concertée en équipe, appel à la hiérarchie, dénonciation / plainte, sont des outils utilisés au CMP. Nous recherchons une gradualité avec les niveaux de sanction afin d'être en adéquation avec le niveau de la transgression et non pas dans une réponse démesurée et disproportionnée.

#### 4.2.3.2 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.



#### 4.2.3.3 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.

#### 4.2.3.4 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.

#### 4.2.4 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 mise en chambre de réflexion
- L'exclusion dans des cas très exceptionnels

##### 4.2.4.1 Mesure d'éloignement provisoire

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 d'éloignement provisoire (mise en place d'un séjour au chalet de la Comballaz, séjour de rupture, etc).



L'assistant social en charge du dossier est informé des événements et est associé à la démarche dès le début des réflexions. L'ASPM doit donner son aval avant que les démarches se poursuivent dans le sens d'une mise en place d'une mesure d'éloignement provisoire.

L'enfant est alors pris en charge à l'extérieur de l'institution dans un lieu approprié comme une autre structure appropriée ou groupe éducatif avec cadre précis et strict.

Il s'agit d'une séparation du mineur de son contexte de vie pour lui signifier, à lui et à ses camarades, la gravité de son acte.

Les parents du mineur en sont informés par la direction et l'assistant social. En cas de désaccord, ils peuvent s'adresser au chef de l'ORPM concerné.

La durée est en principe de 1 à 3 jours.

En accord avec ses parents le mineur aura une action de réparation à réaliser en vue de son retour ou dès son retour.

#### **4.2.4.2 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'intervenant du 606.



### **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 jamais 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 en 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 contact téléphonique ou rendez-vous suivant avec la famille.
- Par la suite, le processus global de sanction continue (élaboration puis réparation).



#### 4.2.4.3 Fin de placement non planifiée

Dans des cas extrêmement graves, avec récidive et après avoir mis en œuvre tous les moyens à disposition, la direction peut interpellier le service placeur et évoquer une fin de placement Non planifiée. Si la pertinence d'une telle mesure est partagée, l'élaboration du processus de la fin du placement est mise en œuvre en y incluant l'autorité parentale. Si la fin de placement Non planifiée n'est pas possible, un dispositif de renforcement est élaboré avec le service placeur, l'autorité parentale et l'institution.

Fin de placement non planifiée 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 ».

La fin de placement non planifiée, 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 »<sup>8</sup>.

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

La fin de placement non planifiée 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.

---

<sup>8</sup> Edgar Morin 2004



#### 4.2.5 L'Arbre de vie

L'Arbre de Vie, c'est l'histoire d'un constat de professionnels aux différentes casquettes, qui face à de nombreux moments de débordements, d'incivilités, d'abus, de violences de la part des mineurs qu'ils accompagnent se sont questionnés, ont essayé de sortir de l'urgence pour penser à comment panser. Quel sens donner à cette souffrance exprimée dans l'abus de la relation, dans le non-respect de soi-même et de l'autre en face ? Comment donner du soin, du contenant, de la sécurité pour retrouver un climat plus serein et respectueux ? Comment aider ces mineurs à sortir de la relation d'objet qu'ils ont à l'autre ?

Pour pouvoir voir un sujet, il faut déjà pouvoir prendre conscience de soi, de son corps, de ses émotions. La création de ces espaces amène à cela, permet de mettre des mots sur des maux.

Le constat étant que dans une institution tout le monde n'est pas intéressé de la même manière aux questions d'intimité, d'identité, d'estime de soi car il s'agit bien de faire tout un travail sur ces aspects pour permettre aux enfants de mieux sentir les limites et pouvoir se les approprier autrement qu'à travers une simple règle venant de l'extérieur, un groupe de travail s'est créé.

Le groupe « Arbre de Vie » s'est donné ce nom en référence à un rituel de début d'année où chacun, mineur ou professionnel au CMP vient poser son prénom, écrit sur une feuille ou une fleur, sur le grand arbre de l'année à venir. C'est un moment bref mais chargé de symbolique que les enfants ont fortement investi : après avoir crié sur tous les toits qu'ils n'écriraient pas leur nom mais des injures, chacun joue finalement le jeu avec beaucoup de soin, nous disant bien par-là combien c'est important de prendre sa place et d'être reconnu par les autres.

L'Arbre de vie est donc un groupe de professionnels qui travaillent sur le tronc commun des notions d'identité et d'intimité et qui touchent aussi à l'estime de soi.

Ce dispositif est toujours en mouvement et en processus, pour prendre en compte les besoins des mineurs, les envies et possibilités des collègues, la créativité et les compétences de chacun, le budget, le temps.

Les différentes étapes de réflexion ont été pilotées par « Espace Ressources » sous forme de supervision à l'ensemble de l'équipe puis d'une formation à une délégation susceptible de prendre le relais de manière autonome à l'intérieur de l'institution.

Nous avons aussi réfléchi à différents projets qui permettraient à nos élèves de construire leur identité et protéger leur intimité avec la volonté d'inscrire le développement de ce dispositif dans la culture de l'institution.

L'Arbre de Vie est donc un programme de prévention interne qui se définit à la fois de manière structurée et à la fois de manière très souple. Pour que cela prenne sens et porte vraiment ses fruits, nous constatons qu'il faut du temps et une continuité. Il faut un fil rouge sur l'année. De plus, le fait de travailler entre les 3 secteurs (éducatif, scolaire et thérapeutique) amène beaucoup de richesses mais rajoute des difficultés d'organisation (temporalités différentes entre un secteur et l'autre).

Nous avons décidé de construire un projet complet et avons développé des modules de travail, des Ateliers, avec les mineurs en fonction des besoins que nous avons constatés jusque-là.

Quelques sujets nous préoccupent régulièrement comme les enjeux de la vie de groupe, la vie affective et sexuelle des mineurs, les conduites à risque, les addictions, le rapport aux écrans ou l'utilisation des réseaux sociaux.



Chaque projet est porté de manière volontaire par des enseignants, des thérapeutes et des éducateurs (Depuis quelques années, une aumônière prend également part à certains programmes de l'arbre de vie). C'est ce qui fait que ce projet reste vivant, mouvant et fluctue en fonction des forces et des envies en présence. Le programme Arbre de vie est composé de plusieurs projets qui s'étendent tout au long de l'année scolaire. Certains thèmes sont repris chaque année, d'autres sont liés à une situation particulière vécue pendant l'année en cours. Il est forcément influencé par la vie de l'institution et les préoccupations du moment. Notre internat scolaire est en réflexion permanente et cherche à affiner la prise en charge globale des mineurs et nos modes de collaboration par rapport à des situations de plus en plus complexes. Plusieurs projets voient le jour pour proposer des manières originales de travailler avec des mineurs en grande rupture. Ces projets sont parfois directement imbriqués dans l'horaire scolaire, parfois ils concernent des plages horaires éducatives.

Les différents Ateliers sont proposés aux mineurs selon les envies de ces derniers et les observations faites par les professionnels. Le mineur est encouragé mais pas « obligé » à participer aux Ateliers. Les parents sont informés de cette démarche et à plusieurs reprises des familles, de manière volontaire, ont participé à des moments sur l'année, notamment en lien avec le groupe origine.

Les éléments et observations issus de la participation du mineur aux différents Ateliers viennent nourrir, si le mineur est en accord avec cette démarche, les échanges et entretiens éducateurs-parents.

#### 4.2.5.1 **Groupe filles**

Au sein du centre médico-pédagogique (CMP) du Châtelard, le Groupe Filles, tel que nous le concevons, a pour but d'aborder certains thèmes spécifiquement avec les filles, d'organiser des séances de prévention sur différents sujets mais aussi de leur offrir des moments ludiques entre elles. Des sujets sensibles comme le respect des genres sont aussi abordés dans ce cadre qui permet de ne pas mettre en « concurrence » garçons et filles.

En minorité face au nombre de garçons accueillis au CMP, les filles sont particulièrement preneuses et même demandeuses de ces moments prévus pour elles.

#### 4.2.5.2 **Groupe garçons**

Les animateurs du groupe « Garçons » déterminent la composition du groupe en fonction des sujets. Certains sujets qui touchent l'intimité méritent d'être traités dans un setting adapté. Parfois, des activités spécifiques peuvent être organisées ponctuellement. Par exemple, le groupe garçons avait organisé un court séjour initiatique de 4 jours (trois nuits), avec un groupe de 6 mineurs volontaires. Cela s'adressait plutôt à des grands qui n'étaient pas en projet de réintégration scolaire. Il a eu lieu fin mai-début juin, avec une préparation en amont. Diverses idées d'animation, avec du travail manuel, des rencontres avec des artisans ont été expérimentées.

#### 4.2.5.3 **PROFA**

PROFA intervient chaque année auprès de chaque enfant des classes du CMP. Les intervenantes verront les enfants deux fois durant 45 minutes, en petits groupes de 3 à 4 enfants ou 30 minutes en individuel lorsque cela est indiqué. Nous nous organisons pour que les petits groupes soient cohérents, que le timing soit connu de l'ensemble de l'institution suffisamment à l'avance et que des salles soient mises à disposition. Une rencontre préalable



avec les animateurs/animateuses et un retour auprès d'une délégation de chaque secteur sont organisés et sont à soigner : les passages de PROFA ont parfois amené des questionnements et des réactions chez les jeunes comme chez les adultes, et certaines informations, tout en respectant un maximum la confidentialité, sont importantes à échanger.

#### 4.2.5.4 Méthode de préoccupation partagée

Cette méthode permet de traiter des relations irrespectueuses (harcèlement, pressions sur des pairs) au sein d'un établissement. Créée en Suède dans les années 1970 à l'initiative du professeur de psychologie Anatol Pikas, la méthode de « la préoccupation partagée » consiste principalement en une série d'entretiens individuels avec les enfants ayant pris part à des pratiques d'intimidation. L'approche est non blâmante : le professionnel qui reçoit les intimidateurs n'a pas pour but de leur faire reconnaître leur participation ou leurs responsabilités dans les brimades ; il cherche simplement à leur faire partager une « préoccupation » pour la cibler et à les amener à formuler eux-mêmes des suggestions pour que l'intimidation cesse.

La méthode de « la préoccupation partagée » améliore le climat scolaire d'un établissement en agissant directement sur la qualité des relations. Le sentiment de confiance est, en effet, au cœur du dispositif. La méthode favorise ainsi le développement de l'empathie et place les intimidateurs dans une position de réparation du problème qu'ils ont créé.

#### 4.2.5.5 Internet et réseaux sociaux

L'utilisation d'internet et des réseaux sociaux est devenue incontournable. Reste à savoir comment apprendre aux mineurs à maîtriser ces sujets, ne pas se faire abuser par des personnes malveillantes et se protéger de personnes mal intentionnées. Le programme Arbre de vie fait appel à des professionnels du domaine pour informer les mineurs ou parfois organiser une conférence à l'attention des parents. Ce programme comprend :

##### *Prévention internet pour les plus jeunes*

- Tapis de jeu « plan de la maison » et BD : « *Ecran mon amour* »
- Animation d'un atelier créatif avec les outils informatiques
- Prévention des réseaux sociaux et d'internet : Séquences vidéo « Vinz et Lou »

##### *Prévention internet pour les 10-12 ans*

- Tapis de jeu « plan de la maison »
- Prévention des réseaux sociaux et d'internet avec la séquence « Tim Tam et les tics »
- L'hyper connectivité : BD : « *Ecran mon amour* » Livre : « *les écrans, je gère* » de Niels Weber
- Animation créative avec les outils informatiques
- Jeu de cartes des applications
- Temps de discussion libre avec les élèves autour des réseaux sociaux

##### *Prévention internet pour les ados*

- Atelier ado animé par Action Innocence
- L'hyper connectivité avec BD : Petites histoires d'internet et Tranches de vie connectée
- Temps de discussion libre avec les élèves autour des réseaux sociaux
- Atelier fake news, placement de produit, Instagram, vérification des sources



#### 4.2.5.6 Groupe Origine

Le Groupe Origine s'intéresse de plus près à la question de la tolérance, des différences interpersonnelles, du vivre-ensemble et du respect mutuel. L'objectif est que l'enfant travaille sur son origine, d'où il vient, qui il est, quel « roman » se fait-il de son histoire.... Ceci afin d'avoir une identité plus solide pour pouvoir affronter l'autre sans passer par la violence pour s'exprimer.

Nous préparons d'abord le thème en étudiant des cartes de géographies, en dessinant le drapeau et en parlant de leur pays. Puis, à l'aide de livres ou de recherches internet, nous allons développer les connaissances du groupe d'enfants sur les pays d'origine des uns et des autres.

#### 4.2.5.7 Rituel d'intimité

Chaque enfant va créer et prendre soin de son « cocon », son environnement personnel. A travers ce rituel, le but va être de sensibiliser les jeunes sur l'importance et le côté précieux et riche de leur intimité.

Ce moment permettra aussi d'échanger sur les notions de respect et de non-respect de l'intimité des autres ainsi que des conséquences qui peuvent en découler. Ce rituel a lieu chaque année. Il comprend un setting individuel mais s'adresse à tous les mineurs. Un objet symbolique fait office de support et le mineur peut reprendre avec lui son objet. Seule l'art-thérapeute et le mineur ont connaissance du contenu de l'objet.

### 4.2.6 Les rituels comme élément structurant du développement

Le rituel a pour définition une action répétée dans le temps et l'espace. Il a pour fonction de donner des repères dans un espace-temps. Il est un élément structurant de la vie. Les rituels vont permettre le développement de la mémoire, de la confiance en soi ainsi que le développement de compétences telles que les capacités d'anticipation, d'organisation de l'espace et du temps. Il propose donc un cadre plus sécurisant pour favoriser la socialisation, les apprentissages, l'autonomie mais aussi le sentiment d'appartenance tout particulièrement pour des mineurs en rupture multifactorielle.

*« Nous adultes, qui, aujourd'hui, pour la plupart d'entre nous, avons banalisé les rituels, risquons de méconnaître la fonction sociale sécurisante, tranquillisante et contenante, la fonction de prédictibilité, d'anticipation et la fonction de transmission culturelle qui nous est profondément nécessaire. C'est en ce sens que le rituel ne peut pas être réduit à de simples conventions sociales : il nous fait humains, porteurs de dignité, de fierté et de considération de soi et d'autrui, en nous offrant le cadre pour exister avec les autres d'une façon signifiante. »*

<sup>9</sup>

En fonction des qualités tant symboliques que contenantes et sécurisantes mentionnées ci-dessus, divers rituels ont été mis en place au CMP.

Des périodes marquées par une césure (fin d'année scolaire et civile, début du placement et fin,) ou une représentation du mouvement tels que les saisons par exemple, sont autant d'étapes représentées par des moments, des rites symbolisant le passage. C'est à travers des fêtes institutionnels, des rites à travers des gestes symboliques que ces moments sont

---

<sup>9</sup> DUPIN, 2009



signifiés. De fait, deux fêtes sont organisées durant l'année, une avant Noël et une en fin d'année scolaire. Un éco-mandala (lieu symbolique) est utilisé pour soutenir ces moments. (Annexe No 26)



## 5 DESCRIPTION DE LA SCOLARITE INTERNE

Les mineurs accueillis au CMP sont, selon leur niveau, leurs possibilités et leur autonomie inscrits soit :

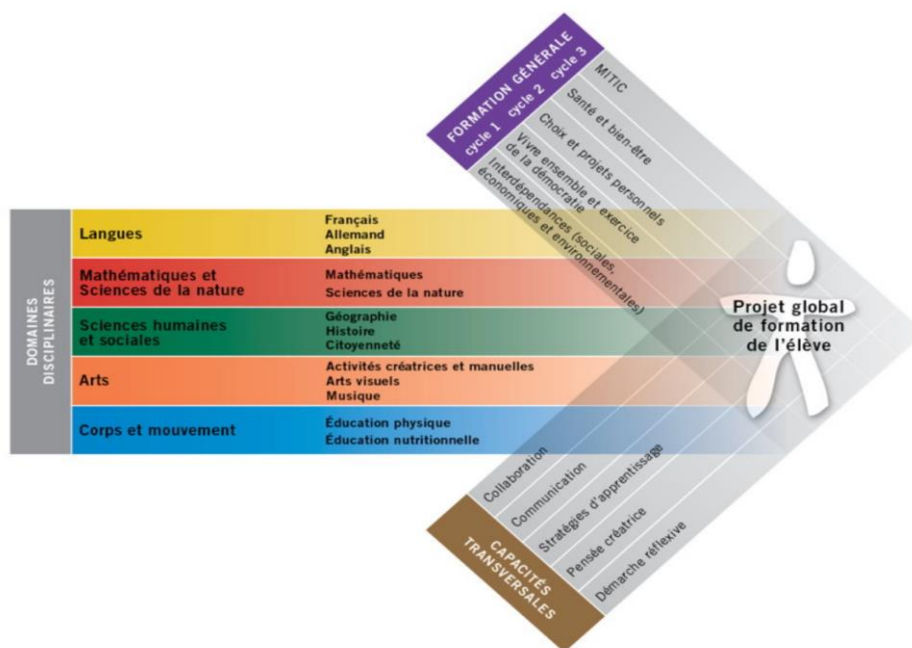
- Dans une classe du CMP,
- Dans la classe du groupe Ado'suite
- En classe régulière dans un établissement scolaire proche du CMP.

### 5.1 L'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 onzième Harmos".

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

- dans une des 5 classes du CMP
- dans la structure de jour ou en classe régulière dans un établissement scolaire proche du CMP.



Nos classes sont subventionnées par la DGEJ et agréées par le Service de l'Enseignement Spécialisé du canton OSPES. L'enseignement spécialisé permet de cibler les besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté et tend à leur épanouissement personnel et à leur intégration sociale et professionnelle. L'élève y évolue à son rythme, grâce à un encadrement pédagogique permettant une individualisation de l'enseignement dans les domaines disciplinaires, tout en assurant le développement des compétences transversales et la formation générale.



L'équipe enseignante est complétée par une équipe d'éducateurs de classe afin de permettre à tous les élèves de poursuivre leur cursus scolaire en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

La composition des classes est assez souple, car dépendante de plusieurs facteurs, déterminés selon les spécificités propres aux enfants : niveau et progression scolaire, problématique personnelle, difficultés particulières, blocages. Comme dans l'enseignement ordinaire, l'enseignant spécialisé suit les objectifs du P.E.R (Plan d'Etudes Romand) tout en s'adaptant au rythme de l'élève afin de l'aider à progresser au mieux dans un groupe classe à effectif réduit (5 à 6 élèves par classe au Châtelard).

## **5.2 Processus d'admission**

Lors de la période de préparation au placement, nous testons le mineur 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. L'équipe pédagogique tend à déceler ses difficultés et ses potentialités.

## **5.3 Objectifs des classes**

### **5.3.1 Réconcilier l'élève avec l'école**

Notre objectif est d'intéresser l'enfant et de développer son statut d'élève apprenant : 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 projets concrets (présentation devant la classe, organisation d'un jeu). Ainsi, il pourra :

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

### **5.3.2 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, tout en l'aidant à prendre conscience de ses capacités réelles et de l'utilité de s'investir dans ses apprentissages. Plus précisément, nous l'aiderons à :

- acquérir des méthodes de travail efficaces,
- faire des liens entre ce qu'il apprend à l'école et ce qu'il vit au quotidien,
- utiliser ses connaissances dans des contextes divers,
- développer ses compétences transversales.



## **5.4 Description des classes**

Certaines classes sont 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 du « Vivre ensemble » sont essentielles afin de permettre à chacun la tranquillité suffisante pour s'investir dans ses apprentissages.

Les élèves sont amenés à accepter que la classe soit un lieu de contrainte même si, à l'intérieur de ce cadre, une certaine forme de liberté est possible.

En effet, pour que ces enfants puissent dépasser leurs blocages et progresser, il est important qu'ils se sentent acceptés et respectés. Le statut de l'erreur est donc un élément fondamental à travailler en classe : oser essayer, se tromper, sans craindre l'échec et ainsi apprendre à surmonter les « obstacles ».

### **5.4.1 Les moyens**

#### **5.4.1.1 Les appuis**

L'appui sert de soutien aux élèves, selon leurs besoins spécifiques ou difficultés.

Selon les cas, il se peut qu'un enfant ait besoin d'une aide particulière, qu'il lui faille un moment de travail en individuel afin de parvenir à se mettre à niveau ou dans le but de soulager le reste de la classe lorsque le comportement est problématique au sein du groupe-classe.

Dans d'autres cas, selon les aptitudes de l'enfant, le moment d'appui servira à le faire progresser plus rapidement, afin de le réintégrer dans une classe en ville ou autre (atelier, autre école mieux adaptée à ses besoins et capacités, apprentissage...) Notre but étant de faire évoluer chaque élève dans son projet de scolarisation et de formation.

Parfois, l'appui se déroule au sein du groupe classe afin de venir en aide à l'enseignant présent ou, suite à la demande de l'enfant, afin que ce dernier ne soit pas séparé du groupe. Manquer un moment en classe perturbe certains jeunes qui sont d'autant plus soucieux de leur absence au moment où de nouvelles notions scolaires pourraient être abordées.

#### **5.4.1.2 Les ateliers individualisés**

Un éducateur de classe peut proposer des moments d'ateliers individualisés autour du bois, de la mécanique, de l'informatique ou tout autre domaine en fonction des intérêts de l'élève. C'est l'occasion d'accompagner le jeune sur un projet personnel créatif ou manuel et ainsi l'aider à élargir et valoriser son champ de compétences.

#### **5.4.1.3 Le projet individualisé créatif**

Ces projets, agencés sur les intérêts, besoins et compétences des jeunes, s'articulent en cohérence avec le projet scolaire ainsi que le projet global mis en place par les personnes de référence dans l'accompagnement de l'enfant.



Cet outil apporte à l'enfant un moyen d'être (re)valorisé sur des activités ciblées dont la temporalité est déterminée. Ceci permet d'amener l'élève à atteindre un objectif avec un résultat concret dont il ou elle pourra être satisfait.

L'atelier s'articule sur temps scolaire, dans une période définie avec l'enseignant. Les objectifs du projet sont de l'ordre de l'apprentissage scolaire, mais son articulation est réalisée dans un contexte individuel, à l'extérieur de la classe, dans le but d'accompagner le.la jeune dans le développement de ses compétences psychosociales. Souvent, une sortie en immersion est prévue dans ce processus : à la découverte d'un métier, théâtre, etc.

Tout au long du processus, l'élève est acteur de son projet et une trace créatrice est laissée, qui peut être utilisée comme support, afin qu'il en fasse un compte rendu en classe. L'enfant peut ainsi valoriser son travail abouti auprès de ses pairs et enseignants en développant ses qualités d'expression orale et de transmissions de ses expériences.

#### 5.4.1.4 **Activités créatrices et manuelles**

Les activités artistiques et les travaux manuels font partie intégrante du projet pédagogique du Châtelard. Dans le contexte des activités créatrices et manuelles, l'enfant peut montrer une autre facette de lui-même, plus valorisante. Ce contexte ludique favorise l'entraide et permet à l'enfant d'être créateur et non spectateur. Avec les techniques artistiques et manuelles, il est possible de travailler la motricité, la conceptualisation, la créativité et l'autonomie. 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 ...).

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. Des activités manuelles et électroniques sont proposées aux plus grands élèves afin de leur permettre de développer des compétences préprofessionnelles. Dans ce contexte, la réalisation de projets personnels est encouragée.

#### 5.4.1.5 **Educateurs classe**

Les 5 classes bénéficient de la présence d'un éducateur classe quelques heures par semaine. Ensemble ils créent un projet de classe dans lequel s'insère l'éducateur.

Son but est de :

- renforcer un climat de confiance, cadrant et sécurisant avec les enfants et entre eux afin que l'entente et la collaboration offrent un espace où chacun puisse se développer à son rythme et dans des dispositions saines.
- soutenir l'enfant dans son développement, favoriser son autonomie, le sensibiliser aux valeurs telles que le respect, le non-jugement et la bienveillance.
- aider l'enfant à clarifier ses demandes affectives.
- encourager et accompagner l'enfant dans l'apprentissage des attitudes adaptées dans un contexte scolaire et collectif.
- favoriser l'émergence de réflexion visant à mieux appréhender son milieu, les différents contextes dans lesquels il vit et à pouvoir s'y adapter.
- soutenir l'enfant dans sa posture d'élève.



- favoriser son apprentissage scolaire, faciliter sa participation, le sensibiliser au soin apporté à son travail ou encore à l'investissement dans son cursus de formation.
- l'accompagner au respect des lieux et à une bonne utilisation de ceux-ci.

#### 5.4.1.6 **Le jardin pédagogique**

Un nouveau jardin a été mis en place à la rentrée scolaire 2022-2023.

Les élèves y travaillent ensemble, prennent des responsabilités, apprennent à apprécier la nature et ses dons et découvrent comment cultiver des fruits et des légumes. Le jardin est un endroit idéal où d'autres cours peuvent se dérouler en extérieur : des sciences, des arts visuels, des mathématiques ou du français. Il s'agit d'un projet porté par l'ensemble des classes. Les élèves ont la possibilité d'observer l'évolution du jardin au fil des saisons et de la météo. Ils vont également apprendre à se questionner sur l'interdépendance entre l'activité humaine et la Nature.

#### 5.4.1.7 **L'école en forêt**

Nous avons décidé d'offrir un autre lieu d'apprentissage aux élèves : intégral et multisensoriel en pratiquant l'école en extérieur. Ce type d'apprentissage permet de requestionner sa relation aux autres, à la nature et à soi-même et offre un cadre d'expérimentation et de découverte nouveau.

De nombreuses compétences transversales et objectifs d'apprentissages du Plan d'études romand sont abordés en pleine nature, comme :

- explorer et représenter l'espace, les phénomènes naturels, l'unité et la diversité du vivant
- mobiliser ses perceptions sensorielles
- reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement
- analyser les formes d'interdépendance entre les milieux et l'activité humaine
- assurer sa part de responsabilité dans la réalisation des objectifs collectifs.

Au cœur de la forêt, nos élèves laissent plus facilement libre cours à leur curiosité naturelle. Leurs capacités de réflexion et d'analyse sont remobilisées et ainsi plus facilement transférées dans le contexte classe. Nous observons également les bénéfices relationnels engendrés par la classe en forêt, une cohésion intergroupe s'installe au fil des semaines et des saisons et cela permet l'épanouissement de chacun. Des mini-camps en plein air peuvent être organisés.

#### 5.4.1.8 **Programme individualisé**

Lorsqu'un élève n'est pas, n'est plus ou n'est pas encore en mesure de suivre l'enseignement en classe, un accompagnement individualisé journalier peut être mis en place dans certains cas avec l'accord du service placeur.

Un jeune peut en effet rencontrer des difficultés ou fragilités comportementales et sociales rendant délicate la participation à la vie de la classe, le respect des règles et la mobilisation de ses capacités cognitives.



Afin de lui offrir la possibilité d'avancer dans ses apprentissages dans des conditions adaptées, un programme individualisé à court ou moyen terme est élaboré et mis en place par quelques enseignants, se coordonnant, se répartissant les diverses matières et thèmes à aborder et faisant lien entre eux.

Ce type d'accompagnement est mis en œuvre selon un projet propre à chaque situation. Il est réévalué et adapté régulièrement lors de points de situation en présence des référents pédagogiques et éducatifs, afin d'être au plus proche des besoins, capacités et perspectives futures de l'élève.

#### 5.4.1.9 **Le conseil de discipline**

Ce conseil de discipline est un dispositif créé par l'équipe enseignante pour reprendre des situations de comportement inadapté. Il est convoqué dès qu'une situation est jugée problématique, grave et/ou récurrente par l'enseignant. L'objectif est que l'élève se retrouve devant un comité composé d'enseignants et d'un éducateur référent qui rappellent les règles, qui posent un cadre à respecter avec une échéance. Les conséquences sont signifiées à l'élève, à ses parents et éducateurs référents. Un procès-verbal final est transmis aux familles, ainsi qu'aux responsables d'unité du Châtelard.

#### 5.4.2 **Préparer la réintégration ou une orientation plus adaptée**

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'apprentissages 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.

Les élèves proches de la réintégration :

- 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.

Si toutefois la réintégration en école régulière n'est pas possible, une orientation plus adaptée peut être envisagée à partir des 14 ans de l'élève. Il est alors accompagné dans cette démarche par ses enseignants, ses éducateurs référents et le maître socio-professionnel. Dans ce cas, le contexte de la classe est adapté aux besoins de l'élève afin de proposer des activités pratiques qui permettent à l'élève de se préparer à un travail en atelier. De plus, l'élève est accompagné dans une recherche de stages pour lui permettre d'expérimenter plusieurs métiers.



### 5.4.3 Fin de placement

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

## 6 TRAVAIL AVEC LES FAMILLES

### 6.1 *L'implication des parents, de la famille*

Comme nous l'avons déjà mentionné, placement signifie augmentation du stress familial. Il s'agit également d'une séparation, la plus souvent forcée et donc douloureuse et difficile à accepter.

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.

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

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. Ce processus est élaboré avec le service placeur, l'autorité parentale et l'institution. La décision de retour ponctuel à domicile est du ressort de l'autorité parentale et/ou du service placeur mais en aucun cas issue d'une décision unilatérale de l'institution. Les parents pourront alors à nouveau accueillir leur enfant à des moments clés : 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.



### 6.1.1 **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.

### 6.1.2 **Parents en concurrence-parents collaborateurs**

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.

### 6.1.3 **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.

### 6.1.4 **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.



### 6.1.5 **Demande d'aide forcée ou spontanée ?**

Les familles adressées au CMP se trouvent en situation d'échec (échec scolaire pour les enfants, 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.

## ***6.2 Des enfants en difficulté dans un contexte familial perturbé***

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.

Ils se présentent sous différentes formes :

- Agressivité, opposition
- Distorsion de la vérité
- Vols
- Fugues (Annexe 16)
- Agir, passage à l'acte
- Conduites à risque
- Instabilités psychomotrices
- Tocs
- Fragilité psychique
- Trouble de la perception
- Sentiment de persécution
- Etc...

### 6.2.1 **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 ».10

Pour Stefano Cirillo, dans l'ouvrage « Mauvais Parents 11 », la réponse à ces questions se trouve dans le lien12. 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.13

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.

### 6.2.2 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.14

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.

### 6.2.3 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.

---

<sup>10</sup> De Paola di Blasio in « Mauvais parents, comment leur venir en aide », Stefano Cirillo, éd. Fabert, Paris, 2006, Préface p. 15

<sup>11</sup> S. Cirillo id.

<sup>12</sup> Il cite lui-même Boris Cyrulnik, « La force du Lien »

<sup>13</sup> Cf. bibliographie

<sup>14</sup> Carlo Daena, psychologue formateur in « Faire ensemble », les Cahiers de l'Actif, janvier-avril 2004



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

#### **6.2.4 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.

#### **6.2.5 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.

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.

### ***6.3 L'accompagnement de la famille***

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 avec la mise en place d'une PCE.

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. Le responsable des admissions est le référent vis-à-vis des parents et les conduit lors des différentes étapes du processus jusqu'à l'entretien d'admission.



### 6.3.1 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 6.3.4 ci-dessous.

### 6.3.2 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 ou d'une rencontre de réseau 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.

### 6.3.3 Durant la postcure

Dans certains cas, une postcure peut être mise en place (PCE, par exemple). Le sens 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.

### 6.3.4 Les rencontres famille-institution

Ces rencontres peuvent avoir lieu sous la forme de partages, d'entretiens d'accompagnement ou d'entretiens spécifiques.

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, des rituels ponctuent l'année scolaire et permettent aux uns et aux autres de se donner des repères, de mieux se connaître et de célébrer un événement.

Le travail avec la famille varie au cas par cas. Il peut aller d'une simple circulation de l'information, à un vrai travail sur la restauration des compétences parentales en passant parfois aussi, par une mise à distance pour éviter les relations fusionnelles et les confusions de rôles. Indépendamment des difficultés et du degré d'implication des parents dans la situation, nous recherchons en permanence à activer leurs ressources. Nous nous employons à faire exister le parent auprès du mineur, malgré les spécificités de chaque situation. Dans le contact avec la famille, nous créons un climat qui favorise des interactions qualifiantes et qui permet d'insuffler des dynamiques positives. Du processus d'admission, tout au long du placement et jusqu'au départ, nous proposons des espaces d'expressions et d'accueil adaptés à chaque parent.

Quelles que soient les difficultés des familles et les raisons qui ont amené le placement, le personnel éducatif lutte contre la disqualification et la stigmatisation des familles et des mineurs.

De manière générale, dans une optique de co-construction, de renforcement du pouvoir d'agir et de développement des autonomies, un travail d'implication progressif du mineur dans toutes



ces démarches est préconisé. Si la situation le permet, et notamment à partir de 14 ans, le mineur est encouragé à prendre lui-même contact avec ses parents, son assistant social, son médecin ou son enseignant pour entretenir lui-même la collaboration avec son réseau et être acteur des réflexions et des discussions le concernant.

#### 6.3.4.1 L'accompagnement régulier

Il est proposé à toutes les familles et se construit de la manière suivante :

- 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,
    - o apprentissages sociaux et relationnels,
    - o éléments de la vie quotidienne (hygiène, organisation, etc.)
    - o 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. Un membre de la direction 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).

#### 6.3.4.2 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.

#### 6.3.4.3 **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 :**

- Lors de la rencontre de synthèse au cours de laquelle les professionnels, l'autorité parentale et les parents parlent de l'évolution de la situation et élaborent la suite de la prise en charge.
- 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.

#### 6.3.4.4 **Méthodologie**

Le mode ou la méthode de travail doit être réfléchi lors des réunions de pré-synthèse. La référence principale en est l'approche systémique, sans oublier les autres disciplines qui peuvent apporter un enrichissement à l'intervention.

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



## **7 ACCOMPAGNEMENT DE LA SANTE MENTALE ET SOMATIQUE**

### ***7.1 L'intervention thérapeutique***

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 consultant est composée de quatre intervenants (psychologue, logopédiste, psychomotricien 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 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.

#### **7.1.1 Objectifs**

##### **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 demande 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.



## **7.2 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.

### **7.2.1 La demande**

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 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, à la direction et chacun a sa propre représentation de ce qu'est une thérapie.

### **7.2.2 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



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.

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).

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 » 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 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 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 entravants ou même de contre-indication pour une thérapie individuelle. (Annexe No 25)

## ***7.3 L'équipe thérapeutique***

### **7.3.1 La pédopsychiatrie**

Le pédopsychiatre, en tant que médecin consultant, ne suit pas directement les enfants du CMP en thérapie. Il fait partie de l'ensemble de l'aide apportée à l'enfant.

Actuellement, le pédopsychiatre prend connaissance de la situation de chaque enfant. Si ce dernier a été suivi et par la suite orienté 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 participe à certaines réunions de présynthèse, de rencontres de réseau ou d'ateliers de réflexion, qui réunissent 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.

### 7.3.2 La psychothérapie

La psychologue, psychothérapeute du CMP ne suit pas directement les enfants du CMP en thérapie. Toutes les psychothérapies ont lieu à l'extérieur.

La psychologue rencontre tous les enfants, lors du processus d'admission et au moins une fois par an, avant leur synthèse. Elle évalue leur bonne compréhension des motifs du placement et questionne leur bien-être au sein de l'internat. Elle vérifie que le mineur est au clair sur les raisons de son placement et des objectifs actualisés qui le concerne. Elle questionne l'enfant sur la poursuite de son placement.

La psychologue a également les moyens de faire passer des tests psychologiques (WISC) lorsqu'un bilan s'avère nécessaire. Elle participe activement à des programmes de prévention internes inclus dans le programme « Arbre de vie » ainsi qu'à certaines rencontres de trios pour les enfants qui n'ont pas de référent thérapeutique à l'interne afin de donner un regard thérapeutique sur la situation.

### 7.3.3 Les suivis thérapeutiques

Le suivi thérapeutique au CMP se développe autour de 3 formes différentes qui peuvent également être complémentaires :

- La logopédie.
- L'art thérapie.
- La psychomotricité.

Le travail des divers thérapeutes du CMP est essentiellement réalisé dans le cadre de traitements individuels.

Via des observations dans la classe des enfants les plus jeunes et des entretiens réguliers avec l'enseignant(e), des suivis en groupe peuvent être également proposés (par ex. contes, théâtre, etc).

Le thérapeute participe aux différents moments de collaboration avec les collègues

#### 7.3.3.1 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.

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.

### 7.3.3.2 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 communication. 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.



### 7.3.3.3 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.

La thérapie psychomotrice s'adresse 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.

Le thérapeute en psychomotricité travaille avec le corps en proposant différentes médiations thérapeutiques, comme le jeu, la relaxation, la danse, etc et ceci à différents niveaux (relation à soi, relation à l'autre, relation à l'environnement)

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.

Le document « Accessibilité à un soutien thérapeutique » décrit la marche à suivre. Il est à disposition sur l'espace collaborateurs du site [www.association-chatelard.ch](http://www.association-chatelard.ch)

## ***7.4 Santé courante, vie affective et sexualité***

La mission du CMP consiste à fournir des prestations éducatives, pédagogiques et thérapeutiques aux enfants qui lui sont confiés. Il ne peut s'en acquitter que dans un cadre plus large concernant la santé, en collaboration avec le mineur, sa famille, le mandant et les intervenants extérieurs.

Le CMP développe un certain nombre d'outils pour améliorer l'observation de la santé des mineurs et pose une réflexion sur les moyens permettant l'éducation à la santé.



L'enfance et l'adolescence, avec les différentes phases du développement de l'être humain, sont des périodes de multiples changements, sur différents plans.

L'apparition des premiers raisonnements abstraits et de nouvelles formes de réflexions entraînent de nombreux changements sur le plan cognitif mais aussi sur le plan psychique et émotionnel. L'affirmation de son identité, de ses choix mais aussi d'une perception différente de soi et du monde, entraîne des états émotionnels se situant entre les doutes existentiels et la toute-puissance. Ces différents changements entraînent inévitablement des besoins spécifiques pour l'enfant ou l'adolescent. En premier lieu, les besoins biologiques en termes de rythme de vie, de sommeil, d'alimentation et de dépenses physiques.

Dans une posture créative, nous visons à utiliser divers outils pour offrir un accompagnement adapté à chaque mineur dans le domaine de la santé. Allant de la prévention primaire à une politique de réduction des risques, en passant par le soin, les éducateurs visent ainsi une meilleure hygiène de vie et une protection accrue du mineur.

#### **7.4.1 En phase d'admission :**

Il s'agit dans un premier temps de demander aux représentants légaux /à la famille de remplir un questionnaire de santé, afin d'évaluer les besoins nécessaires et de prendre connaissance de l'état de santé. Si besoin, prendre contact avec les organismes de santé actifs dans la situation. En tous les cas, les contrôles périodiques au niveau de la santé courante (pédiatre, dentiste, opticien) sont organisés annuellement avec la famille.

Lors de l'admission, en fonction du réseau de soins existant, l'équipe éducative en relation avec le secteur thérapeutique met déjà en place les objectifs de suivi. Une demande de consentement de l'autorité parentale est adressée aux parents ou tuteur. Elle permet au personnel encadrant de l'institution de contacter les différents protagonistes du réseau de soins, de mettre en place un suivi thérapeutique selon nécessité, dans le but de coordonner au mieux la situation de l'enfant.

#### **7.4.2 Durant le placement :**

Dans le cas où le mineur n'a pas de réseau médical, il incombe à l'équipe éducative ou aux représentants légaux de mettre en place un suivi avec un médecin généraliste dans les alentours du CMP ou près du domicile des parents. La DISA (Division Interdisciplinaire de Santé des Adolescents) est également un organisme de santé qui peut être interpellé. Pour un suivi psychologique, il revient au secteur thérapeutique de demander une évaluation via des organismes traitant la question, de proposer des pistes et des professionnels pour la mise en place d'un espace, tout en collaborant avec le service placeur, les éducateurs référents et les représentants légaux. Dans cette volonté d'intégrer tous les secteurs de l'institution, un formulaire de demande de thérapie est disponible pour les secteurs pédagogiques et éducatifs s'ils considèrent qu'un besoin de l'enfant émerge. Cette demande est adressée aux responsables d'unité qui se réunissent pour traiter de la demande, puis le secteur thérapeutique répond au requérant.

A la fin du placement, les informations nécessaires pour le bon déroulement du suivi santé sont transmises.

Certaines thématiques nécessitent de faire appel à des organismes spécialisés qui interviennent tant auprès des enfants qu'auprès des équipes. Nous collaborons ainsi avec PROFA pour traiter des questions relatives à la vie affective, relationnelle et sexuelle, ACTION INNOCENCE pour préserver la dignité et l'intégrité des enfants face à l'utilisation des écrans.



DEPART et ESPAS interviennent respectivement sur le thème des addictions et de la prévention des abus sexuels.

Concernant la distribution régulière des médicaments pour les mineurs concernés, nous avons instauré une collaboration avec la pharmacie du quartier. Elle prépare les semainiers des mineurs que nous allons chercher tous les lundis matin. La pharmacie est en lien avec les médecins traitants des mineurs, elle reçoit ainsi dans les bons délais l'information d'un changement de médication qu'elle peut introduire de facto dans le semainier suivant. (Annexes 17 et 18)

### 7.4.3 Alimentation

Dans une approche non culpabilisante et en prenant le mineur là où il en est dans son rapport à la nourriture, nous visons une ouverture à de nouveaux horizons alimentaires. L'alimentation étant souvent un sujet délicat et affectif, il est important de travailler la posture éducative dans ce domaine en réfléchissant son action. Le but est d'amener les mineurs vers plus d'ouverture et de curiosité, une plus grande conscience de l'hygiène et de l'équilibre alimentaire, et une sensibilité accrue aux aliments de saisons, locaux et non transformés industriellement. L'équipe d'Ado'suite plus spécifiquement, en cuisinant tous les soirs avec un jeune par exemple, travaille concrètement le domaine de l'alimentation et fait du repas un moment significatif et éducatif.

### 7.4.4 Dépendance

Le mineur vit deux formes de socialisation : l'une avec les adultes et l'autre avec ses pairs. L'identification au groupe revêt une grande importance et peut pousser le mineur à expérimenter de nouvelles choses, y compris dans le domaine de la consommation. Tels des rites de passages, certains mineurs, notamment à partir de l'adolescence, ont besoin de vivre des expériences fortes et de tester les limites pour se sentir exister. Ces fonctionnements peuvent les amener à adopter des comportements à risque et à se mettre en danger de manière individuelle ou pour être accepté par le groupe. Ce sous-chapitre englobe ainsi toutes les formes de consommation, qu'elles soient légales ou non. Ce sont les réponses et les postures qui varient en fonction de la situation.

A partir d'un cadre et de règles<sup>15</sup> claires, qui servent avant tout la protection du groupe et des enfants accueillis sur le site du Châtelard, l'équipe éducative offre un accompagnement individualisé en fonction du stade de consommation dans lequel se trouve le-la jeune. En adoptant systématiquement une position transversale non-culpabilisante, les éducateurs et éducatrices peuvent ainsi jongler entre diverses postures. La prévention, destinée à des jeunes en individuel ou à l'entier du groupe prend des formes variées allant de la sensibilisation à la discussion, en passant par de l'information via divers supports. Afin que l'adolescent-e découvre puis intériorise la limite, la pose d'un cadre et la répression sont également des outils éducatifs jouant leur rôle dans l'accompagnement et la régulation de la consommation.

Si la consommation est déjà actée, une posture de réduction des risques, notamment en travaillant à minimiser l'impact de la consommation sur les autres sphères de la vie (professionnelle, financière, hygiène, sociale etc.) est également une posture intéressante. Elle doit toujours s'accompagner d'un rappel du cadre et de la loi et d'une mise en lien avec les conséquences sur la réalité. Dans certains cas, un travail pour que la situation ne se péjore pas davantage est déjà un objectif ambitieux.

---

<sup>15</sup> C.f. annexe règle d'ado'suite



Dans cet accompagnement, il est également possible de s'appuyer sur des professionnels-elles externes au Châtelard, comme DEPART par exemple, centre d'aide et de prévention pour la consommation. Un regard spécialisé et hors des enjeux du quotidien dans lesquels l'équipe éducative peut être prise est un outil précieux.

#### 7.4.5 Intimité et sexualité

##### 7.4.5.1 Bases légales

En Suisse, le Code pénal (Art. 187) fixe les éléments suivants :

- L'âge légal du consentement est fixé à 16 ans. Cela signifie qu'une personne de 16 ans ou plus peut avoir des relations sexuelles librement, à condition que ce soit consenti.
- Toute relation sexuelle impliquant un enfant de moins de 12 ans est toujours considérée comme un abus sexuel, même en cas de consentement apparent. Le consentement d'un enfant de moins de 12 ans n'est pas juridiquement valable.
- Il existe une clause dite de proximité d'âge pour les mineurs entre 12 et 16 ans : si la différence d'âge est inférieure à 3 ans (par exemple, un.e mineur.e de 15 ans avec un.e partenaire de 17 ans), l'acte n'est pas punissable. Cette tolérance vise à ne pas criminaliser les relations entre jeunes proches en âge.

Au niveau de la pornographie, le Code pénal (Art.197) stipule qu'il est interdit de produire, posséder, distribuer ou consulter de la pornographie impliquant des personnes mineures (moins de 18 ans). Même si un.e mineur.e envoie volontairement des images d'elle/lui-même (phénomène de sexting), cela peut poser problème légalement (risque de poursuite pour possession de matériel pédopornographique).

Dans les institutions réside une obligation morale et légale de protéger les mineurs contre les abus sexuels. Cela implique un devoir de signalement si un éducateur soupçonne ou constate un abus ou une mise en danger.

Situation	Ce que dit la loi
< 12 ans	Aucune relation sexuelle admise (consentement non reconnu)
12-16 ans	Consentement valide si partenaire avec écart < 3 ans d'âge
> 16 ans	Consentement librement reconnu
Pornographie impliquant des mineurs	Strictement interdite (même autoproduction)

##### 7.4.5.2 Principes de l'accompagnement éducatif

Aborder le sujet de la sexualité avec des mineurs de 5 à 18 ans nécessite une approche progressive, adaptée à l'âge, au développement et à la maturité de chaque mineur. Il s'agit avant tout d'instaurer un dialogue ouvert, progressif, respectueux du développement de



chacun, et de s'appuyer sur des outils adaptés pour répondre à leurs besoins et questionnements.

Les spécialistes recommandent quelques bonnes pratiques :

- **Le but** est d'informer, protéger, respecter le rythme de chacun, valoriser les capacités à choisir et à se protéger.
- **Favoriser un climat de confiance et d'écoute** : le mineur doit sentir qu'il peut parler de tout sans jugement ni gêne. Il est important de ne jamais esquiver une question, et de rassurer l'enfant sur le fait que toutes les questions sont légitimes.
- **S'adapter au rythme du mineur** : il est recommandé d'aborder la sexualité sans attendre l'adolescence ou la puberté. L'enfant donne souvent le tempo par ses questions ou ses réactions ; il n'est pas nécessaire de forcer le dialogue, mais il faut être prêt à répondre de manière ouverte et bienveillante.
- **Employer les mots justes** : nommer correctement les parties du corps permet de lever les tabous et de donner au mineur une image positive de lui-même.
- **Respecter l'intégrité corporelle et le consentement** : insister sur le fait qu'un mineur a le droit de refuser un contact physique, même avec un adulte ou un proche, et que ce droit doit être respecté par tous.
- **Répondre honnêtement et simplement** : adapter la réponse à l'âge du mineur, sans entrer dans des détails inadaptés à sa maturité, mais sans mentir ni dramatiser
- **Saisir les occasions du quotidien** : les discussions sur la sexualité doivent s'intégrer naturellement dans la vie quotidienne, à l'occasion d'une question, d'une situation vue à la télévision, d'un événement dans l'actualité, etc.
- **Prévenir les risques liés à Internet** : accompagner le mineur dans sa découverte du numérique, l'aider à distinguer les informations fiables des contenus inadaptés ou erronés.
- **Utiliser des supports adaptés** : des livres, vidéos, kits pédagogiques existent pour chaque tranche d'âge, facilitant l'abord des questions de sexualité, de puberté, d'amour, de consentement, etc.
- **Impliquer le réseau éducatif** : les éducateurs, enseignants, thérapeutes et professionnels de santé ont tous un rôle à jouer, complémentaire ou en substitution des parents (en fonction des situations familiales) pour répondre aux questions et accompagner les mineurs dans leur développement.

Age	Attitudes éducatives recommandées
5-8 ans	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliser les mots justes pour nommer le corps (pénis, vulve, etc.)</li><li>• Expliquer le respect de soi et des autres, de l'intimité et le consentement (droit de dire non à un bisou ou un câlin)</li><li>• Mettre des règles simples (ex : "on ne touche pas le corps des autres sans leur accord")</li><li>• Répondre simplement et sans gêne aux questions sur la naissance, les différences filles/garçons</li><li>• Parler du plaisir (tendresse, câlins, amour) sans sexualiser à outrance</li></ul>



9-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborder les changements de la puberté, l'image corporelle, l'identité de genre</li> <li>• Parler des émotions, des premières attirances, des relations amoureuses, de l'amitié, du respect de soi et des autres</li> <li>• Corriger les informations fausses entendues entre pairs</li> <li>• Encourager la confidentialité et la pudeur</li> <li>• Prévenir les risques (abus, internet, images inadaptées)</li> </ul>
13-18 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvrir un espace de parole sans jugement</li> <li>• Élargir aux notions de consentement, contraception, orientation sexuelle</li> <li>• Discuter des relations amoureuses, du respect mutuel, de la pression sociale</li> <li>• Aborder les risques, les IST, les moyens de prévention</li> <li>• Fournir des ressources fiables pour s'informer (supports, vidéos, outils pédagogiques)</li> </ul>

Dans une vie de groupe, les influences entre mineurs, de stades de développement différents, sont évidemment importantes. La gestion des discours et des actes nécessite de repérer ce qui peut s'avérer problématique, en le différenciant d'une phase normale de découverte.

Age	Comportements sexuels « normaux »	Comportements préoccupants
5-8 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosité sur la sexualité</li> <li>• Petits jeux d'imitation ("je me marie")</li> <li>• Pudeur grandissante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actes sexuels simulés ou forcés</li> <li>• Langage sexuel très cru pour l'âge</li> <li>• Connaissances sexuelles anormalement avancées</li> </ul>
9-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masturbation privée</li> <li>• Premiers émois amoureux</li> <li>• Discussions entre pairs sur l'amour, la sexualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masturbation compulsive en public</li> <li>• Violence ou coercition envers d'autres enfants</li> <li>• Harcèlement sexuel</li> </ul>
13-18 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Début d'activités sexuelles consenties</li> <li>• Exploration de l'identité sexuelle</li> <li>• Construction de relations affectives intimes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relations sexuelles non consenties</li> <li>• Problèmes graves de limites personnelles</li> <li>• Hypersexualisation extrême</li> </ul>

### 7.4.5.3 Les pratiques

Dans les différents groupes du CMP, l'attitude d'ouverture au dialogue sur le sujet est appliquée, en s'adaptant à l'âge, au développement et aux questions du mineur. Une posture bienveillante, non jugeante et non culpabilisante est privilégiée, permettant un accompagnement individualisé.

La question du genre de l'éducateur.trice est réfléchi au cas par cas, les filles s'adressant naturellement plutôt aux femmes, les garçons aux hommes (sans que cela ne soit une règle). Les développements du corps à la puberté permettent d'instaurer un dialogue. Concernant les



filles en particulier, l'imminence puis l'apparition des menstruations est abordée par les éducatrices.

Une sensibilisation à l'intimité est menée avec des mineurs de tous âges : cela touche la question de la nudité pour les plus petits, ou de portes des chambres à fermer quand on se change, ou encore des portes des WC/douches à fermer. Un groupe établit une séparation d'accès aux sanitaires pour filles et garçons.

Les discours et blagues sexualisées entre mineurs d'âges différents est une manière de reprendre des informations objectives et des explications. D'éventuels événements au sein de l'institution nécessitent d'élaborer et d'étayer un discours sur l'intimité et le consentement.

La gestion des écrans et les besoins de prévention y relatifs sont une autre porte d'entrée à ce dialogue. La sensibilisation aux dangers d'internet est abordée.

Dans chaque groupe, des livres d'information et d'explications, adaptés aux différentes tranches d'âge sont à disposition.

Chaque année, les mineurs bénéficient d'une séance personnalisée et adaptée aux tranches d'âge avec des intervenants de PROFA (cf. chapitre 4.2.5.3.).

#### 7.4.5.4 **Spécificités du groupe Ado'suite**

L'abord des questions de sexualité et d'intimité avec des adolescents demande une approche plus spécifique.

Le climat mis par l'équipe éducative est un climat de dialogue, de parole libérée. Ce thème n'est absolument pas tabou, et se discute tant en individuel qu'en groupe, au gré des discussions entre mineurs, d'une remarque, d'une question, d'un film, etc.

Différents thèmes sont abordés ainsi sans fausse pudeur : les relations amoureuses, la sphère émotionnelle, le consentement, le respect de soi et d'autrui, le droit à son intimité, les dangers sur les réseaux sociaux (« nues »), les images véhiculées par la pornographie, l'orientation sexuelle et de genre, les IST, les moyens de prévention.

Dans une optique de réduction des risques, des préservatifs sont mis à libre disposition des mineurs. Dans le même sens, au cas par cas et dans le cadre d'un accompagnement individualisé, des relations sexuelles entre mineurs sont acceptées pour autant qu'elles entrent dans le cadre légal (consentement réciproque, critères d'âge).

#### 7.4.5.5 **Gestion des comportements préoccupants et des abus sexuels**

Tout comportement préoccupant et inadapté au sein de l'institution fait l'objet d'un signalement à la direction dans un premiers temps, aux détenteurs de l'autorité parentale et au service placeur dans un second temps, au réseau thérapeutique s'il existe.

Différents outils sont activés en fonction de la situation :

- Dispositif thérapeutique avec des partenaires extérieurs : thérapeutes et/ou ESPAS.
- Dispositif de protection et soutien psychologique pour un mineur victime.
- Surveillance particulière d'un mineur par l'équipe éducative.



- Supervision spécialisée pour l'équipe confrontée à des actes préoccupants.
- Dénonciation pénale par l'autorité parentale en cas d'abus avéré.
- Recommandation d'une fin de placement d'un mineur auteur d'un abus avéré.

#### **Liens utiles :**

- <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19370083/index.html#id-2-5>
- [https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/11/Standards-OMS_fr.pdf)
- <https://www.espas.info/>
- <https://www.espas.info/wp-content/uploads/2018/08/Que-faire-en-cas-de-soupc%CC%A7ons-.pdf>
- <https://www.espas.info/wp-content/uploads/2018/11/Que-faire-si-un-enfant-vient-se-confier--1.pdf>

## **8 PERSONNEL**

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

Le directeur général, 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.

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

Les classes sont encadrées 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.

L'annexe No 21 liste le nombre de collaborateurs et les équivalents temps plein (ETP) par fonction.



## **8.1 Dotations par secteur**

### **8.1.1 Secteur Direction**

Un directeur général, deux directeurs (administratif et socio pédagogique), deux adjoints (résidentiel et administratif) forment l'équipe de direction pour le CMP. Seule l'adjoint de direction résidentiel est exclusivement rattaché au CMP.

### **8.1.2 Secteur Administration**

Comptables, secrétaires, apprenti forment l'équipe de l'administration. L'équipe administrative travaille au bénéfice de toutes les structures de l'Association et non seulement pour le CMP

### **8.1.3 Secteur Educatif**

Le secteur éducatif a élaboré en collaboration avec la direction une couverture annuelle permettant de couvrir les temps de semaine, de camp, de week-end 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 week-end, etc.).

Dans ce sens, pour l'ensemble des temps de week-end, 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.

Chaque groupe éducatif dispose de 412,5 % de postes éducatifs, répartis entre 5-6 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
- Il effectue un certain nombre de permanences sur les temps des vacances scolaires

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

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.



Une « Structure de Jour » active de 8h00 à 16h00 du lundi au vendredi pendant les semaines scolaires assure une prise en charge des mineurs en situation difficile (concentration, crise, difficulté passagère, etc.).

L'annexe 27 est un modèle de notre planification annuelle ainsi que l'horaire détaillé d'un groupe de l'internat.

Elle permet de comprendre la répartition de l'horaire annualisé des éducateurs ainsi que de la couverture des 365 jours de l'année.

#### **8.1.4 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 axée entre la fin de scolarité obligatoire et la préparation au projet d'avenir

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.

La complexification des situations adressées au CMP depuis quelques années nous a amené à adapter notre mode d'enseignement. Constatant les difficultés de vivre dans un groupe-classe, nous avons dû dédoubler nos 5 classes pour permettre un enseignement le plus individualisé possible. Ceci s'est avéré la seule possibilité pour permettre une reprise de confiance des mineurs envers l'apprentissage scolaire. Chaque classe a désormais une salle de dégagement qui permet d'éviter la surstimulation du groupe et d'accélérer la reprise de confiance personnelle qui permet de retrouver la motivation à la matière scolaire.

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.

#### **8.1.5 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.

#### **8.1.6 Secteur intendance**

Un concierge et un aide-concierge assurent la maintenance des locaux et des extérieurs. Ils sont en charge également de tous les aspects liés à la sécurité du site (Annexe No 19).



Une équipe d'entretien des locaux pour les nettoyages quotidiens et une personne en charge de la lingerie sont sous la responsabilité du concierge.

### 8.1.7 Secteur Cuisine

Un Chef de cuisine gère tous les repas de l'internat, y compris le personnel qui n'est pas en charge des mineurs et qui souhaite s'inscrire aux repas. Ces derniers sont facturés par la comptabilité.

L'équipe de cuisine est composée du Chef de cuisine, de deux aides de cuisine à temps partiel et d'un-e apprenti-e.

## 8.2 La 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.

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.

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 par la direction (Annexe No 28 Politique de formation continue).

L'ensemble des intervenants participe à 4 soirées ou demie journées par année appelées « 13-17 ». Ces moments 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.

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.

### ***8.3 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 prestations. 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.

### ***8.4 Réunions de travail internes***

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 programme de la semaine diffusé le lundi matin
- Les colloques de secteurs
- Les ateliers de réflexion
- Les pré-synthèses et trio
- Les 13-17

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

Un système informatique nommé DSI, permet de rassembler toutes les informations des mineurs ainsi que les observations et les journaux de bord des équipes.

#### **8.4.1 Programme de la semaine (Diffusé lundi matin)**

Finalité, rôle et attentes :

- Mise en route de la semaine
- Informations de la direction
- Informations des collaborateurs
- Communication inter-secteurs

Contenu :

- Info concernant les rendez-vous des enfants



- Info concernant le personnel
- Info concernant l'agenda
- Divers : communication inter-secteurs
- Le 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

#### 8.4.2 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 à 2h.

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

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 à la direction

Processus :

- Auto organisation du secteur

Constitution du groupe :

- Les membres du groupe professionnel
- Un membre de la direction selon un rythme déterminé

#### 8.4.3 Colloque de groupe éducatif

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

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.

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

Processus :



- Auto organisation du groupe

Composition du groupe :

- Les membres du groupe éducatif
- Un membre de la direction selon un rythme déterminé

#### 8.4.4 **Atelier de réflexion**

Organisé le mardi (10h30-12h00 ou 13h30-15h00) selon un plan donné à l'avance.

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 intervision pluridisciplinaire sur une situation problématique.
- Réévaluer le concept de prise en charge de l'institution (ADN de l'institution).

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.

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)

Constitution du groupe :

- L'animateur (membre de la direction ou intervenant externe)
- 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 pédopsychiatre dans la mesure du possible

#### 8.4.5 **Journée d'étude (13 / 17)**

C'est la rencontre de tous les intervenants auprès des mineurs, en principe 3 à 4 fois par année.

Finalité, rôle et attentes :



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

Contenu, ordre du jour :

- Accueil, introduction
- Infos générales
- Travail sur un thème préparé par une délégation du personnel d'encadrement et/ou la direction
- Avec intervenant extérieur selon les sujets

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.

Composition du groupe :

- Le directeur socio pédagogique et l'adjoint de direction résidentiel
- Les éducateurs
- Les enseignants
- Les thérapeutes
- L'animateur extérieur selon les sujets

#### 8.4.6 **Autres colloques et moyens de communication**

La grandeur de l'institution et le nombre de personnes conséquent invite à être attentifs 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 :

##### **Colloques du secteur administratif et intendance**

- Une fois par mois, le directeur administratif et l'adjoint administratif rencontrent l'ensemble du personnel de l'administration.
- Chaque 15 jours, l'adjoint administratif rencontre le chef de cuisine et le concierge.
- Deux fois par année ce colloque est élargi à tout le personnel de maison en présence du directeur administratif.

##### **Journal de bord DSI**

Le système informatique DSI a pour but de rassembler les informations des mineurs. Il est alimenté par les intervenants internes et par les collaborateurs administratifs.

De l'admission au départ d'un mineur, tout y est classé : rapports externes, rapports internes, les observations, les documents de pré-synthèses, les PV des rencontres de réseau, etc.



Ce site est accessible à tout le personnel du CMP avec des accès en lien avec les fonctions.

## **Infos Châtelard**

Un fascicule infos Châtelard est diffusé à tout le personnel des structures du Châtelard, au minimum une fois par année. Il donne des informations générales sur la marche des structures de l'Association et des nouvelles sur le personnel (engagements, départs, naissances, etc.).

# **9 RELATIONS AUX SERVICES UTILISATEURS**

## ***9.1 Culture de collaboration***

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 et le réseau autour de l'enfant 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 et un haut degré de responsabilisation personnelle. 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 les autres membres du réseau, 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.

## ***9.2 Aborder une situation, c'est la situer dans un contexte***



Une situation est un événement, une difficulté, un problème qui survient dans l'évolution de la situation. Il peut concerner le 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.

### ***9.3 Rapports écrits***

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.

### ***9.4 Droit à l'information***

Chaque mineur accueilli a le droit de consulter son dossier au bureau de l'équipe éducative et le classeur le concernant à l'administration du Châtelard. C'est également le cas pour les parents et représentants légaux.

Le journal de bord des éducateurs est un document de travail interne et n'est par conséquent pas accessible aux représentants légaux et aux mineurs accueillis.



## **10 CONCLUSION**

Le concept du CMP Le Châtelard est remis à jour régulièrement. Une commission permanente composée de la direction et de représentants des 3 secteurs de l'encadrement est garante de sa mise à jour. Il s'agit d'une perpétuelle action réflexive qui doit aboutir à l'ajustement de nos prestations en harmonie avec les changements liés à l'évolution des besoins des mineurs nécessitant une protection selon la LProMin.

Le concept doit également tenir compte des initiatives de développement des prestations en regard des bénéfices des formations continues suivies par les collaborateurs.

Lausanne, Mai 2025

## **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 », Blaise Pierrehumbert, 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