

Concept pédagogique *mep*



mep/Direction

Maison d'enfants de Penthaz

15/01/2016

1	Introduction.....	6
1.1	Elaborer son intervention.....	6
1.2	Une élaboration en mouvement	6
1.3	La légitimité d'un contexte sociojuridique	6
2	L'Association de la Maison d'enfants de Penthaz (mep), plus de 150 ans d'histoires	8
2.1	Une maison, une œuvre collective	8
3	L'internat éducatif, données générales	10
3.1	Adresses.....	10
3.2	Types de prestations et capacités d'accueil	10
3.3	Financement	10
3.4	Ouverture	10
3.5	Statuts.....	11
4	Mission, vision, cadre et valeurs	12
4.1	Définition et énoncé	12
4.1.1	Remarques sur la mission	12
4.2	Vision	13
4.2.1	Un regard systémique sur la situation du jeune	13
4.3	Le cadre éthique de l'institution : quelques éléments.....	14
4.3.1	Le cadre, une nécessité structurante	14
4.4	Valeurs	16
4.4.1	Le placement: loin d'être une fatalité.....	16
4.4.2	Le regard positif et bienveillant : un devoir.	16
4.4.3	Le respect : un espoir pour l'autre	17
4.4.4	La relativité : une culture	17
5	Profils, processus, crises et transgressions	18
5.1	Profil psycho-social du mineur	18
5.1.1	Définition du profil	18
5.1.2	Troubles oppositionnels avec provocation	19
5.1.3	Troubles des conduites	20
5.1.4	Restrictions.....	21
5.1.5	Etat de crise	21
5.1.6	Soutien par l'institution.....	21
5.1.7	Soutien extérieur.....	22
5.1.8	Soutien au groupe	22
5.1.9	Soutien à l'équipe.....	22

5.2	Gestion des transgressions.....	22
5.2.1	Types de transgressions	22
5.2.2	Anticipation et gestion institutionnelle des transgressions.....	22
5.2.3	Les réponses éducatives et institutionnelles aux transgressions	23
5.2.4	Sanctions et réparations	23
6	Processus de placement.....	26
6.1	Recevabilité des demandes	26
6.1.1	Critères d'admission.....	26
6.1.2	Objets d'attention dans le processus d'admission	26
6.1.3	Notion de souplesse et d'évolution	27
6.1.4	Organisation des demandes.....	27
6.1.5	L'entretien d'admission.....	28
6.1.6	Confirmation de l'entrée.....	28
6.1.7	Intégration, bilans, colloques et synthèse	29
6.1.8	Durée de prise en charge	30
6.1.9	Critères de réorientation, règle de non exclusion	30
6.1.10	Régulations par rapport aux projets, devoir d'informer	31
6.1.11	Le dossier du jeune.....	32
6.1.12	Fin de la prise en charge, PCE ou phase de progression.....	32
6.1.13	Compétences et décisions.....	33
7	Concept éducatif et thérapeutique.....	34
7.1	Les rites de passage à l'adolescence	34
7.2	Réinventer des rites de passage	35
7.3	Commencer l'année scolaire par 3 journées d'intégration à vivre ensemble	37
7.3.1	Le « Bâton de parole », une histoire de rituel pour favoriser la parole.....	38
7.3.2	Un bâton à l'écoute de tous et qui permet à chacun de s'exprimer	39
7.3.3	Le jeu « Mepistado »	40
7.3.4	Le Code de vie	42
7.4	Concept général de l'intervention.....	43
7.5	Le regard porté sur les jeunes que nous accueillions.....	48
7.5.1	Le champ cognitif, la dimension éducative.....	48
7.5.2	Le champ intrapsychique, la dimension thérapeutique	49
7.5.3	Le champ familial, la dimension humaine.....	50
7.6	Concept pédagogique et de formation de la mep	50
7.7	Objectif de travail	51

7.8	Champ de la tâche éducative	52
7.9	Concepts concernant les dépendances, la santé et la sexualité	54
7.10	Concept de santé et de sécurité du personnel d'encadrement.....	55
7.11	Concept de formation d'équipe	55
7.12	Champ de la réflexion et de la formation, lieu d'évaluation et schéma	56
8	Le travail avec la famille	57
8.1	Les « lunettes » utilisées.....	57
8.1.1	La gestion des week-ends, des vacances, des crises familiales	57
8.1.2	Formes et buts du travail avec les familles	58
8.1.3	Le contexte de notre travail avec la famille	58
8.1.4	Soutien à la réhabilitation sociale des parents	60
8.1.5	Le travail sur l'implication parentale.....	61
8.1.6	Cadre de l'intervention de soutien de la fonction parentale, l'éducatrice accompagnante des Parents	61
8.1.7	Le groupe « Parents ».....	62
8.1.8	Le travail en réseau	63
9	La collaboration avec l'école et le Service psychologie, psychomotricité, logopédie en milieu scolaire (PPLS)	64
10	Organisation de la prise en charge éducative	66
10.1	Les raisons pragmatiques de notre organisation	66
10.1.1	Le groupe et le cadre de vie	66
10.1.2	Présence des jeunes et leur statut	66
10.2	La mise en place de l'organisation annuelle.....	67
10.3	Différents moments de prise en charge éducative annuelle selon la typologie organisationnelle.....	68
10.3.1	Prise en charge générale	68
10.3.2	Le temps groupe sur la semaine scolaire	68
10.3.2.1	Organisation de la présence et les temps alternées.....	68
10.3.2.2	Le sens de cette organisation	69
10.3.2.3	La composition du Temps de vie du groupe pour répondre aux prérogatives du rythme scolaire et du projet pédagogique institutionnel	70
10.3.2.4	Permanences pendant l'école.....	70
10.3.2.5	Les heures flottantes.....	70
10.3.3	Le temps du week-end pendant les semaines scolaires	71
10.3.3.1	Le sens du temps des week-ends	71
10.3.3.2	Organisation actuelle et future des week-ends.....	71

10.3.3.3	Procédure de la mise en place du week-end.....	72
10.3.4	Temps du groupe hors semaines scolaires	73
10.3.5	Les Camps.....	73
10.3.5.1	Organisation des camps.....	73
10.3.5.2	Quel camp et pourquoi ?	74
10.3.6	Les permanences.....	75
10.3.6.1	Le sens des permanences	75
10.3.6.2	Organisation des permanences	75
11	Outils pédagogiques d'intervention et de soutien auprès des adolescents.....	77
11.1	L'Assemblée de maison	77
11.2	Les groupes ressources formalisés « Extrados »	79
11.2.1	Les groupes de prévention	81
11.2.2	Le groupe « Move ».....	84
11.2.3	Le groupe « Extrajob »	86
11.2.4	Le groupe « Peinture »	87
11.2.5	Le groupe « Musique ».....	88
11.2.6	Le groupe « Masques »	90
11.2.7	Le groupe « improvisation théâtrale ».....	92
11.2.8	Le groupe « Ecriture »	93
11.2.9	Le groupe « Cinéma ».....	95
11.3	Le rituel du bâton nommé « Le Repère »	96
11.4	Le Contrat individuel.....	97
11.5	L'atelier « Autour de la cuisine »	98
11.6	Le Studio « La Bulle ».....	98
11.7	Le soutien « Thérados ».....	98
11.8	Penser le temps libre, un pas de plus vers l'autonomie.....	101
12	Ressources réflexives, d'analyses et de quête de sens.....	103
12.1	Principes des ressources de la pensée réflexive interne à la <i>mep</i>	103
12.1.1	Le colloque de l'équipe éducative.....	103
12.1.2	La supervision.....	103
12.1.3	Les journées de formation internes	104
12.2	Principes des ressources de formation externe à la <i>mep</i>	104
12.2.1	La formation continue.....	104
12.3	La formation et le bon sens	105

12.3.1	Formation continue ou simplement prendre conscience de ses processus d'apprentissage	106
13	Organisation et responsabilité des acteurs institutionnels	110
13.1	Ressources humaines internes	110
13.1.1	L'organigramme	110
13.1.2	Equipe, rôle, fonction et mission	110
13.2	Champ administratif et ressources humaines, description des postes	111
13.2.1	La secrétaire-comptable.....	111
13.2.2	La cuisinière.....	112
13.2.3	Le concierge.....	112
13.2.4	Le stagiaire.....	112
13.2.5	L'éducateur social et l'éducateur social praticien formateur	113
13.2.6	Le responsable socio-éducatif.....	113
13.2.7	L'éducatrice accompagnante des parents à domicile.....	113
13.2.8	La psychologue	113
13.2.9	Le directeur	114
14	Schéma du concept pédagogique et de formation.....	115
15	Se projeter vers l'avenir, l'institution en perspectives	116
15.1	L'outil que nous avons déjà	116
15.2	L'outil que nous souhaitons avoir	116
16	Références.....	117
17	Table des annexes	119

1 Introduction

1.1 Elaborer son intervention

L'obligation d'élaborer un concept pédagogique et de le mettre à jour régulièrement fait partie du contrat de prestation signé avec le Service de Protection de la Jeunesse. Outre cette obligation, la nécessité d'une telle démarche s'appuie sur deux éléments indispensables à la pratique éducative : une conceptualisation appropriée qui permette de se situer et de pointer les difficultés ainsi que les questions soulevées par notre pratique. Une telle conceptualisation permet d'orienter et de baliser notre travail au quotidien, notamment pour répondre à la complexité des situations d'accueil.

1.2 Une élaboration en mouvement

Sur demande du SPJ, un objectif a été fixé pour répondre aux exigences d'une reconnaissance OFJ pour 2017. Différents groupes de travail se sont constitués dans le courant de l'année 2015. Ces groupes se sont partagés la conceptualisation de l'élaboration du nouveau concept. Un futur projet de « phase de progression » est en cours de réflexion (Chapitre 15.2).

1.3 La légitimité d'un contexte sociojuridique

Les demandes de placement, ou pour d'autres mesures socio-éducatives, sont adressées à la Maison d'enfants de Penthaz (*mep*) par les services placeurs suivants : Service de Protection de la Jeunesse (SPJ), Office des Curatelles et Tutelles professionnelles (OCTP) et Tribunal des Mineurs (TM). Le placement est une des mesures à la disposition de ces services afin de protéger le mineur en danger dans son développement physique, psychologique et social.

Lorsqu'un mineur est en danger dans son développement et que ce danger se manifeste par des symptômes manifestes, il se doit de recevoir de la part de ceux qui en ont le devoir et la responsabilité, en premier lieu le/les parent /s au bénéfice de l'autorité parentale et du droit de garde, des réponses susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées. Si tel n'est pas le cas, et que le danger persiste, le législateur a prévu plusieurs types de mesures.

Le placement en institution éducative fait partie de l'ensemble des prestations socio-éducatives existantes. Elle est de principe activée par les services placeurs susnommés, suite à un signalement ou sur demande du/des parents. Elle peut se faire avec ou sans l'accord des parents, lorsque l'ensemble des autres moyens d'intervention à domicile sont restés inopérants.

Le placement d'un enfant se veut « protecteur » eu égard à un milieu familial pathogène, ou considéré comme défaillant dans ses devoirs, ses tâches d'éducation et de soins. Le placement a aussi, une composante thérapeutique dans le sens où il soigne et répare les conséquences de la négligence et/ou de la maltraitance.

Enfin il offre une composante « supplétive voir substitutive » dans le sens où il donne et redonne, temporairement ou à demeure, une « présence parentale » à l'enfant qui en est privé. Même si la loi invite à faire un travail de collaboration avec les familles, les causes et les réponses envisagées oublient parfois l'infinie complexité des problèmes socio-familiaux et des réponses à leur donner. Ces considérations peuvent être inopérantes si elles restent l'unique guide de notre travail éducatif et thérapeutique.

Un placement se doit de protéger l'enfant, de lui permettre d'accéder aux soins nécessaires, voire de remplacer, partiellement ou quelques fois complètement, son ou ses parents. C'est une donnée sociojuridique de base importante pour laquelle il faut tenir compte de la complexité singulière et dynamique des enjeux psychologiques et familiaux liés au placement. Tel est le défi de notre travail en milieu institutionnel.

Notre travail doit ainsi s'appuyer sur une légitimité sociojuridique, être encadré par une éthique affirmée, se construire sur une compréhension approfondie des phénomènes psycho-socio-familiaux, s'opérationnaliser par des concepts éducatifs questionnés en permanence et enfin se développer dans une structure professionnelle organisée et saine. Tel est l'objet du concept pédagogique présenté.

2 L'Association de la Maison d'enfants de Penthaz (mep), plus de 150 ans d'histoires

2.1 Une maison, une œuvre collective

En écrivant que les gens qui aiment la vie aiment le passé parce que c'est la mémoire du présent, Marguerite Yourcenar voulait en premier lieu toucher le besoin et la nécessité de s'y référer. Personne ne peut échapper au fait de devoir visiter de temps à autre son passé ou son histoire de vie ni accepter de faire ses bilans, supporter de vivre avec ses réussites et ses échecs. Les contextes, les époques, les moyens utilisés, les points de vues, la formation et les regards portés sur l'accompagnement ont évolué au fil des ans et les comparaisons ne sont plus de raison, pourtant elles animent les regards de ceux et celles qui sont passés par un placement dans cette maison.

La *mep* fut fondée en 1857 par le pasteur Christophe Moehrlen (1800-1871) qui fut le premier pasteur de la société évangélique du canton de Berne qu'il quitta en 1842 pour devenir le premier pasteur des protestants de langues allemandes habitant dans le canton de Vaud. En 1849, il fût admis dans le corps pastoral vaudois et nommé à Villarzel. Le 31 août 1854, il quitta ce village pour prendre la tête de la paroisse de Daillens qui regroupait à l'époque quatre villages : Penthaz, Penthalaz, Daillens et Bournens.

Il restera à Daillens jusqu'à sa mort, survenue le 28 février 1871 où il succomba à une pneumonie. Dès son arrivée à Daillens, le pasteur Moehrlen s'est occupé très activement de sa paroisse et il vint rapidement en aide aux enfants qui manquaient d'amour maternel et de surveillance. A maintes reprises, il en plaça dans des familles honorables de sa paroisse. Il était en quelque sorte obnubilé par l'idée de fonder une maison où seraient recueillis tous les orphelins et tous les enfants abandonnés.

Comme en témoigne certains passages relevés dans les archives : « *Les deux garçons dont le père s'était noyé il y a 5 ans, au nouvel-an, nous réjouissent par leur bonne conduite. Celui que nous avons placé chez un maître tailleur pieux aura bientôt fini son apprentissage et pourra gagner honorablement son pain. Sa conduite a été constamment exemplaire. La crainte de Dieu qu'il a pu nourrir dans la pieuse maison où nous l'avons placé le garantira, nous l'espérons, des séductions de la vie d'ouvrier. Son frère, qui doit nous quitter au printemps prochain, restera, après son instruction religieuse chez son maître actuel comme domestique, en sorte qu'il sera toujours sous nos yeux et à la portée de nos conseils. Ces deux enfants que nous avons recueillis et arrachés à la mendicité et qui ont bien répondu à nos espérances, nous consolent beaucoup du chagrin que d'autres nous ont fait...* »¹

En 1857, il forma un comité qu'il présida et ainsi naquit le « Comité directeur des orphelins du district de Cossonay et administrateur des dons reçus pour cette œuvre charitable ». Ce comité peut être considéré comme étant le premier qui ait été à la tête de la maison actuelle. En 1862 le pasteur Moehrlen s'adressa au Conseil d'Etat afin de pouvoir disposer de la Cure de Penthaz. Ses démarches aboutirent et l'autorité cantonale autorisa, par lettre, l'utilisation de la cure et de ses dépendances pour créer un « Asile de jeunes filles ».

¹Extrait du deuxième rapport du comité de l'orphelinat de Penthaz-Daillens-Cossonay, 1862

Le 13 octobre 1863, grâce à la générosité de plusieurs particuliers pour l'acquisition des meubles et du matériel indispensable, l'Orphelinat de Penthaz-Penthalaz-Daillens put ouvrir ses portes, accueillant ses 19 premières pensionnaires. Le vœu du pasteur était ainsi réalisé, il disposait d'une maison accueillante où les enfants pourraient être nourris, vêtus, bercés, en un mot aimés.

Ainsi pendant 75 ans, et ce jusqu'en 1943, on vit se succéder à la tête de l'Orphelinat des familles d'instituteurs qui donnaient l'enseignement scolaire selon les programmes des écoles vaudoises.

Afin de perpétuer l'œuvre du pasteur Christophe Moehrlen, une Association dite « Association de l'Orphelinat de Penthaz » fut créée le 28 décembre 1944. Au fil des ans, le statut de l'institution s'est modifié : « d'Orphelinat » il est devenu « école ménagère » dans les années 1940, avant de se transformer dans les années 1960 en « maison d'accueil pour enfants rencontrant des difficultés sociales et familiales ». Le nom de la maison a suivi cette évolution, « d'Orphelinat de Penthaz » elle devint la « Maison d'accueil de Penthaz », puis la « Maison d'Enfants de Penthaz » aujourd'hui appelée communément la *mep*. En 1966, l'Etat demanda que l'institution devienne mixte, ce que l'Association accepta.

C'est en 2006 que les nouveaux statuts ont été acceptés lors de l'Assemblée Générale. Même si les circonstances et les conditions d'accueil ne sont plus les mêmes qu'à son ouverture en 1863, ou même qu'en 1943 ou en 1975, la *mep* poursuit encore actuellement sa mission première : l'accueil d'enfants que la vie a privé d'encadrements affectifs, éducatifs et sociaux nécessaires pour leur développement.

Plus de 150 ans d'histoire, c'est 150 ans d'évolution, d'adaptation, d'organisation, de réflexions, de créativité, de passions, d'envies, mais aussi de devoirs, d'obligations, qui ont dû répondre à la fois aux besoins de l'environnement et à l'organisation d'une structure chargée de remplir une mission importante. C'est autant de personnes qui ont œuvré à trouver des solutions pour assurer l'accompagnement des nombreux enfants qui ont été placés. Aujourd'hui l'encadrement est assuré par des professionnels, des personnes qui ont été formées à l'écoute et à la communication pour être le plus performants dans leur travail de relation d'aide. Il ne s'agit plus de nos jours, simplement d'aimer les enfants, encore faut-il être capable de travailler sur la reconnaissance de ses propres émotions pour permettre à l'autre de repérer les siennes et d'accepter ses difficultés et ses souffrances.

3 L'internat éducatif, données générales

3.1 Adresses

Maison d'enfants de Penthaz (*mep*), Rue du Four 8, 1303 Penthaz

Téléphone : 021/862.72.29, Fax : 021/862.72.31

Email Direction : direction.mep@bluewin.ch

Email Responsable socio-éducatif : coordinateur.mep@bluewin.ch

Email Educateurs : m.e.p@bluewin.ch

Email Secrétariat : secretaire.mep@bluewin.ch

Adresse site web (en construction) : www.mepenthaz.ch

3.2 Types de prestations et capacités d'accueil

La *mep* offre 15 places d'accueil et propose plusieurs prestations d'éducation spécialisée. Il s'agit d'un internat socio-éducatif. Les prestations sont délivrées à moyen ou à long terme et s'adressent principalement à des enfants/adolescents âgés de 12–16 ans. Elles concernent une population mixte qui présente des troubles de conduite et du comportement qui rendent difficile la vie familiale et l'intégration sociale. Ces 15 places constituent un seul groupe horizontal.

3.3 Financement

Une contribution à l'exploitation devrait être versée par l'Office Fédéral de Justice (OFJ, DFJP, CH) sur la base de la reconnaissance en cours. Cette reconnaissance devrait concerner la *mep* et sa phase de progression (selon la LPPM du 5.10.1984 et l'OPPM du 24.9.2001). Une participation est en outre prélevée auprès des parents, selon le revenu de ces derniers, directement par le SPJ selon les « *Directives de calcul et barèmes des contributions des parents* ». Le financement de l'exploitation est assuré principalement et subsidiairement par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ, DFJ, VD) selon les termes du contrat signé par ce service et l'Association de la Maison d'enfants de Penthaz. Enfin, d'autres moyens privés, principalement des Dons, viennent compléter les ressources nécessaires à la bonne exploitation de la structure.

3.4 Ouverture

La *mep* couvrira une ouverture 24h/24 et 365 jours par année dès 2017. Une fermeture annuelle de 14 jours est, selon les règlements de l'OFJ, possible. La décision relative à cette fermeture est prise par la Direction durant l'année civile qui précède la fermeture en question.

3.5 Statuts

La prestation « Internat » est délivrées par l'Association de la Maison d'enfants de Penthaz, Association privée reconnue d'utilité publique, dont les statuts ont été réactualisés en 2013 (*Annexe 1 Statuts mep*)² et active dans le domaine de l'éducation spécialisée.

²*Annexe 1 Statuts mep*

4 Mission, vision, cadre et valeurs

4.1 Définition et énoncé

La mission désigne l'objectif général que nous assignons à notre travail éducatif. La mission, contrairement à la vision, est réalisable concrètement. La mission, telle que nous la posons est en cohérence interne avec celle de l'Association, selon ses statuts. Elle répond aux exigences du contrat de prestations signé avec le Service de Protection de la Jeunesse, garanti par le cadre légal Cantonal et Fédéral.

La mission de l'Association est également d'apporter diverses prestations d'accueil, d'éducation, de prévention et/ou d'intervention relevant de l'action sociale, au besoin par d'autres moyens, à des enfants ou adolescents défavorisés des deux sexes et/ou dont le comportement social est gravement perturbé. Ces prestations s'adressent en particulier aux enfants ou adolescents victimes de mauvais traitements ou de négligences de la part de leur milieu familial. Elles visent à permettre aux bénéficiaires d'accéder à l'éducation, à la formation et à l'intégration sociale et professionnelle auxquelles ils peuvent aspirer ainsi qu'à permettre à leurs parents de remplir un rôle éducatif approprié auprès de leurs enfants.

L'énoncé de la mission de l'internat est le suivant :

« La tâche éducative de l'éducateur/trice à la *mep* consiste à développer, favoriser par la vie et le travail quotidien, la prise de conscience, la découverte des réalités journalières, familiales, qui permettront à l'enfant, l'adolescent, dans le présent et pour le futur, d'acquérir des compétences pour arriver à un équilibre intérieur suffisant et parvenir à une intégration sociale acceptable. Une pédagogie de la vie par la vie, au quotidien, une pédagogie par l'expérience. Soutenir-le Moi intérieur par un travail sur l'estime de Soi. Garantir la différence générationnelle et signifier les interdits. Favoriser l'utilisation des compétences individuelles par une prise de responsabilités dans des tâches qui touchent à la vie de maison et les activités pédagogiques formalisées. Travailler en premier lieu les apprentissages qui touchent à la forme pour ensuite aborder le fond des choses. C'est en travaillant sur la forme que les enfants placés à la *mep* prennent forme ».

4.1.1 Remarques sur la mission

Il est ici question d'un modèle pragmatique d'organisation et de développement institutionnel qui peut être considéré comme une organisation à visées thérapeutiques. Ce modèle intègre le travail avec des activités organisées dans des champs, sur des modes et des temps différenciés. Dans ces conditions, les demandes sont prises en compte et elles permettent à l'adolescent d'influer sur son environnement tout en le respectant. Nous faisons référence à la Loi qui régit la vie en société et nous utilisons la médiation pour rappeler au jeune que l'éducateur représente d'un côté l'adulte auquel il est possible de se confronter ou de se confier, mais que celui-ci est aussi le garant de l'application des règles et de la Loi à l'intérieur de l'institution.

Se réapproprier le quotidien par le quotidien. Pour réaliser cet objectif, nous travaillons à instaurer un climat de sécurité, de confiance et de collaboration grâce auquel les adolescents pourront réaliser une prise de conscience de leur situation réelle ; assumer et dépasser leurs difficultés ; repérer et développer leurs capacités internes pour accéder au statut de jeunes adultes responsables, capables d'opérer des choix dans le respect de leur personnalité et de la liberté des autres. La mission du foyer fait appel au bon sens selon la complexité des situations et s'engage dans un travail de réhabilitation des compétences parentales. Le premier versant, fait référence au travail d'accompagnement et d'encadrement de l'enfant de manière supplétive ou, en cas de défaillances graves de la famille, de manière substitutive. Le deuxième versant s'appuie sur les compétences parentales existantes et cherche à les développer ; il pose le retour au domicile comme un objectif fondamental.

4.2 Vision

La vision tend à exprimer l'idéal socio-familial poursuivi par les professionnels de la *mep*. La vision se situe au-delà de la mission. Elle rend compte d'une perception qui tend à la réussite du projet de placement.

4.2.1 Un regard systémique sur la situation du jeune

Le patient désigné ou le porteur du symptôme : L'enfant placé est celui qui exprime généralement une souffrance familiale. Il est souvent désigné et parfois inconsciemment par la famille. Nous réalisons bien souvent que dans une même famille pourtant visiblement en grandes difficultés il n'y a qu'un enfant placé dans toute la fratrie. On considère alors que cet enfant participe à l'homéostasie familiale, c'est-à-dire qu'il participe à l'équilibre du système et par là même en assure la survie.

La famille est un système ; le problème ou le symptôme du problème est tout aussi systémique comme sa résolution est possible : Nous prenons en compte l'ensemble de la famille du fait que chaque membre a son importance même en son absence. A l'entretien d'admission nous convoquons une famille aussi complète que possible, même si la plupart du temps les membres de cette famille sont ceci habités par l'animosité, la déception, la colère et l'incompréhension installées depuis fort longtemps entre les parents. Bien évidemment nous respectons les décisions de justice quand il s'agit d'une interdiction de contact. Nous avons constaté que dans la famille qui « autorise » la possibilité de changement chez l'adolescent, cette transformation est significativement plus efficace que chez les enfants dont la famille ne cautionne pas (inconsciemment ou consciemment) le changement.

La causalité linéaire et circulaire : Dans nos échanges quotidiens comme dans les échanges au sein d'une famille, la communication est souvent circulaire. C'est un système ouvert : si un élément change, tout le système change. Chaque membre influence les autres, mais il est aussi influencé par eux en retour. Chercher la causalité première dans les échanges est un non-sens car le « début » et « la fin » ne sont pas connus. C'est aussi souvent chercher la culpabilité, la faute à soi, des autres et du contexte.

Prendre séparément une communication sans prendre en compte l'interaction des personnes et le contexte c'est se priver d'informations précieuses. Le principe: « *On ne peut pas ne pas communiquer* » oriente nos interventions, selon Watzlawick³.

Le langage analogique, le langage digital : Le langage analogique est fait de postures, d'expressions, de gestuelle, d'intonations. La communication non verbale est de nature analogique. Elle est précieuse pour la compréhension du système familial ainsi que de nos interventions et des interactions en résultant car elle est très expressive et elle ne connaît pas la négation. La communication digitale définit le contenu de la relation mais elle est souvent une expression structurée, rationnelle ou irrationnelle dans les interactions. Dans nos interventions nous pratiquons la métacommunication, nous utilisons le langage digital pour préciser et traduire le langage analogique. Ceci pour tenter de faire émerger une solution dans la conscientisation des fonctionnements récurrents et à première vue immuables.

La prescription du symptôme : Nous nous ne sommes pas des psychothérapeutes mais chercher le changement chez un adolescent c'est aussi chercher des stratégies de communications diverses pour déséquilibrer le système de défenses sans les faire basculer définitivement. Les adolescents sont, comme tout être humain, sensibles aux paradoxes mais il y a chez eux une curiosité exacerbée dans la compréhension de ces messages codés. Nous ne prescrivons pas le symptôme comme le thérapeute pourrait le faire avec un patient consentant mais nous utilisons la technique pour provoquer l'étonnement et motiver l'adolescent à se projeter dans l'expérience proposée. Montrer à un adolescent fugueur toutes les issues possibles pour partir de l'endroit où il est placé et ceci dès les premières heures de son placement le mets souvent dans une grande perplexité et positionne la discussion et la compréhension de sa présence dans nos murs.

« La meilleure manière de résister à une tentation est d'y succomber ». Oscar Wilde

4.3 Le cadre éthique de l'institution : quelques éléments

Le cadre n'est pas simplement un ensemble de règles et de consignes que nous donnons et que nous transmettons aux enfants qui nous sont confiés. Il est incarné par les éducateurs qui le portent. Il est le reflet et la traduction de valeurs sociétales, institutionnelles, familiales, individuelles, portés par l'équipe éducative. En tant qu'expression d'un regard porté sur l'enfant, il n'en reste pas moins un élément nécessaire pour son développement.

4.3.1 Le cadre, une nécessité structurante

Le cadre permet à la personne de se construire. Par des limites clairement définies, par des rappels de la Loi qui nous permet de vivre les uns avec les autres, par les frustrations qu'il impose et en regard des sentiments qu'il permet d'exprimer, il invite et incite l'enfant à faire avec la gestion de ses émotions, de ses envies, de ses choix. Ainsi, sous l'effet du cadre, l'enfant doit les différer, les mentaliser, les verbaliser et les modifier.

³Watzlawick P., Helmick J. *Une logique de la communication. Le livre de poche, Paris 1979*

En un mot, le cadre invite à rendre acceptable ce qui ne l'était peut-être pas, il devient par-là sécurisant, il tend à l'autonomisation et permet la construction de la personne dans un contexte de groupe ou de vie collective.

A la *mep* il y a deux règlements affichés : le premier concerne la violation des règles qui touchent aux infractions légales et aux bases minimum pour une cohabitation respectueuses des uns et des autres (Annexe 2 Règlement de base)⁴. Le second est un code de vie élaboré au début de l'année scolaire par le groupe d'enfants concernés (Annexe 3 Code de vie)⁵. Ceux-ci s'engagent par une signature à le respecter.

S'ajoute aux règlements affichés, un règlement de fonctionnement qui présente les règles de vie collective favorisant la qualité des relations entre les personnes destinataires de ce document (adolescents, éducateurs et familles) dans le respect des droits et devoirs de chacun (Annexe 4 Règlement de fonctionnement)⁶. Ce document est accompagné d'une chartre d'utilisation des téléphones et des appareils multimédia (Annexe 5 Charte téléphones et multimédia)⁷. Ces documents sont présentés et signés pour accord par le représentant légal, l'enfant et l'éducateur.

Les règles usuelles de société sont tacitement répétées. Les valeurs personnelles sont partagées et confrontées régulièrement en équipe et au niveau institutionnel (colloque hebdomadaire, supervision, analyse de pratique). L'éducateur reprend avec l'enfant et/ou sa famille en entretien ou dans le quotidien les principes de base de la vie communautaire ou en société.

Qualité des interactions et respect : c'est au travers du quotidien, des activités de groupe et des entretiens individuels que nous travaillons autour des interactions que le jeune peut avoir avec les autres, enfants ou adultes, dans le respect de chacun et dans la non-violence. Ce thème peut également être repris lors du travail de groupe ressource formalisé ou lors de l'Assemblée de maison hebdomadaire, avec tout le groupe d'enfants et des adultes.

Préserver un espace d'intimité pour les enfants : c'est par la mise à disposition de chambres individuelles, que l'accueil et la prise en charge des enfants au sein de l'internat, leur permet de garder ou d'acquérir les bases du respect de l'intimité personnelle et de celle d'autrui. La chambre peut être fermée à clef durant son absence. Les adultes n'y ont pas accès si ce n'est en cas de force majeure. L'équipe éducative veille par son attitude et les valeurs qu'elle véhicule, à consolider, voire à renforcer ces bases pour un meilleur développement de l'enfant au sein du groupe et pour lui-même.

Droit à l'information: chaque jeune et chaque parent a le droit, s'il le désire, de consulter son dossier et les informations qui le concerne avec son éducateur de référence. Dans son travail de référence, l'éducateur travaille le plus possible son lien avec les parents et le jeune afin d'atteindre les objectifs fixés en commun, en toute sécurité et transparence.

⁴ Annexe 2 Règlement de base

⁵ Annexe 3 Code de vie

⁶ Annexe 4 Règlement de fonctionnement

⁷ Annexe 5 Charte d'utilisation des téléphones et des appareils multimédia

Horaires et sens de l'intervention : les horaires sont établis par l'équipe éducative une fois par année et pour toute l'année. Il assure ainsi une certaine continuité dans l'intervention, ce qui est sécurisant pour les enfants. Afin que l'équipe éducative puisse répondre aux besoins individuels de chacun ainsi qu'aux besoins du groupe, trois éducateurs assurent une présence durant les temps forts pour assurer à chacun des espaces sécurisants au sein du foyer.

4.4 Valeurs

Les valeurs sont reflétées dans notre manière d'être et d'agir et guident la vie dans l'institution, rassemblant tous les acteurs des processus en cours. Elles sont faites de positivité, de respect, de non-exclusion, de persévérance, de collaboration, de soutien, d'encouragements ou chacun individuellement permet au collectif, à l'équipe d'évoluer et de faire son travail. Ces valeurs fondent les liens que nous tissons entre nous, avec l'enfant, sa famille et nos partenaires. Elles soutiennent notre manière de travailler.

Dans ce sens, les valeurs fixent la matrice de notre ligne éduco-thérapeutique, de nos moyens et des actes quotidiens nécessaires à la réalisation de notre mission.

4.4.1 Le placement: loin d'être une fatalité

Notre rôle n'est pas simplement de soulager des familles momentanément. Les enfants nous sont confiés pour que des équilibres nouveaux s'établissent et que les rapports changent entre les intéressés. Pour la majorité de nos pensionnaires, le changement attendu est relatif au comportement. Ce changement ne pourra avoir lieu que dans la mesure où les adultes le verront comme prioritaire et seront d'accord de modifier leur propre représentation de la situation et de l'action qui en découle. Dans ce sens, la relation parents/enfants est au centre de notre travail. Nous offrons un espace où une reprise éducative constructive s'amorce. Cette reprise restera sans effet si elle ne se poursuit pas sur les temps où l'enfant retourne dans sa famille. Nous ne savons pas faire disparaître les difficultés ou les débordements par un coup de baguette magique. Par contre, nous savons apporter un encadrement adéquat à des comportements qui ne le sont pas.

L'enfant se construit autour du regard que l'adulte porte sur lui. Par sa personnalité naissante, il module ce regard. Il peut l'accepter, le réfuter ou le nier. Dans tous les cas, il le transforme activement. L'adulte quant à lui se doit de faire avec la réalité des difficultés de l'enfant, pour lui permettre de se reconstruire une nouvelle perception du monde qui l'entoure. Autrement dit, il bâtit une définition des relations auxquelles il participe. Ses actes et ses attitudes se façonnent selon cette nouvelle définition. Le symptôme est ainsi compris comme une adaptation pathogène, une participation active aux règles relationnelles en vigueur dans le milieu auquel l'enfant appartient.

4.4.2 Le regard positif et bienveillant : un devoir.

Le devoir de tout adulte à l'égard de chaque enfant est de porter sur lui un regard bienveillant et positif. L'adulte se doit de cultiver sur l'enfant ou l'adolescent une telle attention. Il se doit d'exclure les regards qui portent la trace de l'enfermement, du désespoir et de la stigmatisation.

L'adulte doit tout mettre en œuvre pour permettre à l'enfant d'évoluer par sa capacité de choisir, cheminant ainsi sur le chemin de sa liberté. Permettre à l'enfant d'être et de devenir autre chose que ce que son histoire familiale semble inexorablement faire de lui, en posant simplement un regard d'espoir, capable à tout moment de l'amener à entretenir les ressources nécessaires à son évolution.

4.4.3 Le respect : un espoir pour l'autre

Le respect qualifie à nos yeux la relation que nous entendons établir avec les jeunes et leur famille, avec nos partenaires sociaux et entre nous. Il nous entraîne avant tout sur la voie de la relation que l'on souhaite. Il nous permet :

De nous situer : dans le sens où nous pouvons exprimer qui nous sommes et nommer nos différences (rôles, statuts, fonctions).

D'être considérant : dans le sens où nous portons de l'estime pour l'autre tel qu'il est et quels que soient ses comportements ou les actes qu'il pose.

D'être empathique : dans le sens où nous savons à la fois être dans le lien et garder suffisamment de distance pour être aidant. Ce qui permet à l'autre de voir, d'être entendu et reconnu.

D'être non intrusif : dans le sens où nous ne prenons pas la place de l'autre dans l'expression de ses pensées, de ses besoins et de ses sentiments.

4.4.4 La relativité : une culture

Le regard que nous portons sur un enfant et sa famille n'est qu'un regard partiel et limité. Il est souvent juste le fruit d'une synthèse de quelques pages et ne laisse entrevoir qu'une infime partie de la complexité d'une situation familiale. Il nous permet simplement d'organiser et d'agir autour de ses difficultés. Il nous permet d'anticiper et d'essayer de comprendre un bout d'histoire. Cependant, pour permettre à l'enfant et à sa famille de grandir et d'évoluer, le regard doit se moduler et se transformer. La relativité doit être acceptée comme une chance pour l'enfant et sa famille. La culture institutionnelle favorise le croisement de nos regards, pour l'enrichir, l'ouvrir sur d'autres perceptions et permettre ainsi l'émergence d'un changement possible.

5 Profils, processus, crises et transgressions

5.1 Profil psycho-social du mineur

La *mep* accueille des jeunes de 12 à 16 ans, garçons et filles, domiciliés essentiellement dans le Canton de Vaud ou d'un autre canton romand et qui effectuent leur scolarité obligatoire dans le cadre de l'école publique. Ces jeunes sont en prises avec des difficultés familiales, personnelles ou sociales. L'indication de placement est liée aux difficultés exprimées et repose sur une expertise des services placeurs qui sont le SPJ, l'OCTP et le TM qui ont relevé l'insuffisance des mesures ambulatoires.

5.1.1 Définition du profil

Les jeunes placés à la *mep* ont une histoire familiale souvent lourde, bien trop lourde pour des adolescents. La souffrance psychique trouve ses origines dans l'histoire du sujet, et dans celle de sa famille. Les relations intrafamiliales se jouent pour ces raisons au travers de conflits aigus : séparations, disparitions, ruptures, pertes, abandons, secrets, rejets et se traduisent par des comportements excessifs : angoisses existentielles, ambivalence, indifférenciation affective, agressivité, hostilité, non-dits, faux-fuyants, mensonges, disqualifications, instabilités, etc. Elles marquent ainsi la vie des enfants que nous accueillons.

Au sein de ces familles, de grandes difficultés sont présentes, mère célibataire, violence, père disparu ou inexistant, maladies, dépendances aux drogues ou à l'alcool, précarité. Les ruptures et les désunions sont fréquentes et laissent percevoir une insatisfaction du ou des parents et une incapacité à avoir des relations parentales saines pour l'enfant.

La fragilité du système, les difficultés personnelles des parents ne permettent pas à l'adolescent de se confronter pour vérifier la solidité des valeurs parentales. Il ne peut pas s'appuyer sur celles-ci, ce qui entraîne chez lui un sentiment d'insécurité. Le climat n'est pas suffisamment bon pour permettre à l'adolescent de se construire et de grandir. On peut alors parler de déficit parental.

Les motifs évoqués lors du placement chez nous sont principalement des conflits familiaux, des carences éducatives, des carences de la fonction parentale, des mauvais traitements, des abus sexuels. Les adolescents doivent donc faire face, en plus du chamboulement propre à tout enfant entrant dans l'adolescence, à des problématiques plus complexes et traumatisantes. Ils ne sont pas fondamentalement différents des autres adolescents mais le manque de solidité de leur cadre familial les pousse à accentuer les manifestations courantes de cet âge complexe par des comportements souvent intolérables à l'extérieur et diagnostiqués comme :

- Troubles oppositionnels avec provocation et/ou
- Troubles des conduites. (DSM-IV)⁸

⁸ Association Américaine de Psychiatrie (4^{ème} éd.) Washington DC ; Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ; trad.fr., Masson, Paris 1996

Plusieurs jeunes suivent une psychothérapie à l'extérieur de l'institution et sont médicalisés (antidépresseurs et calmants). En clair et sans avoir peur des mots, la majorité des adolescents que nous accueillons sont décrits comme : agressifs, désobéissants, fugueurs, impertinents, malhonnêtes, menteurs, provocateurs, voleurs, violents, etc. Pour nous ces qualificatifs qui décrivent des comportements et pas la personne dans sa globalité, n'en sont pas moins une réalité à laquelle il faut prioritairement faire face au quotidien.

Disons simplement que le concept « de privation » et de « la tendance antisociale »⁹ décrit par Winnicott rend bien compte de comportements délictueux, pour exprimer « Qu'il y a perte de quelque chose de bon, qui a été positif dans l'expérience de l'enfant jusqu'à une certaine date et qui lui a été retiré ».¹⁰

Nos pensionnaires sont composés de ce qu'il convient de comprendre comme des personnalités limites auxquelles s'ajoutent de véritables états limites. Si le premier trouble relevant du comportement peut sous réserve être considéré comme une problématique éducative, le second renvoie très souvent à une organisation de personnalités pathologiques. Si les deux types de populations méritent que l'on prenne soin d'eux au niveau éducatif, le second en plus nécessite qu'on lui apporte des soins. Il s'agit pour nous de donner des soins dans une logique médicale ce qui sous-tend que nous nous occupons d'enfants malades et en parallèle nous devons prendre soin, ce qui nous inscrit dans une perspective de changement adaptatif et d'évolution éducative.

5.1.2 Troubles oppositionnels avec provocation

La caractéristique essentielle de ces troubles est un ensemble de comportements, de conduites de refus et d'opposition qui traduisent une rupture du contact avec autrui, nous parlons dans ce cas de négativismes. Hostiles et provocants, sans qu'il y ait violation plus grave des droits fondamentaux des autres tels qu'on en rencontre dans les Troubles des conduites. On ne porte ce diagnostic que si le comportement d'opposition et de provocation est beaucoup plus fréquent que ce que l'on rencontre chez les autres sujets du même âge.

Les enfants atteints de ce trouble contestent régulièrement ce que disent les adultes, se mettent fréquemment en colère, jurent et sont souvent agressifs, haineux et agacés par les autres. Ils s'opposent souvent et activement aux demandes et aux règles formulées par les adultes et s'en prennent souvent aux autres délibérément. Ils ont tendance à en vouloir à autrui de leurs propres erreurs ou difficultés. Habituellement, le sujet ne se reconnaît pas comme opposant ou provocant. Il ou elle estime plutôt que le problème vient des autres, de ceux et celles qui lui demandent des choses perçues comme déraisonnables.

Critères diagnostiques. Perturbation persistant au moins six mois, durant lesquels on retrouve au moins cinq des signes suivants :

⁹Winnicott D.W., *La tendance antisociale, in déprivation et délinquance*, Payot 1994

¹⁰Kammerer P., *Adolescents dans la violence*, Gallimard 2000

- Se met souvent en colère.
- Conteste souvent ce que disent les adultes.
- S'oppose souvent activement aux demandes et aux règles des adultes, par ex. : refuse de faire les corvées domestiques à la maison.
- Fait souvent, de façon délibérée, des actes qui dérangent les autres, par ex. : saisit brutalement les affaires des autres enfants.
- « En veut » souvent à autrui de ses propres erreurs.
- Est souvent susceptible ou facilement agacé par autrui.
- Est souvent en colère et rancunier.
- Est souvent haineux ou vindicatif.
- Jure fréquemment ou utilise des expressions obscènes.

5.1.3 Troubles des conduites

La caractéristique essentielle de ce trouble est un ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafouées, soit les droits fondamentaux des autres, soit les normes ou les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant. Les problèmes liés à ces conduites sont plus graves que ceux rencontrés dans le Trouble oppositionnel avec provocation. L'agression physique est fréquente.

Les enfants et les adolescents atteints de ce trouble déclenchent habituellement la violence ; ils peuvent être cruels envers d'autres personnes ou envers les animaux, et il est fréquent qu'ils détruisent de façon délibérée les biens d'autrui. Ils peuvent commettre des vols en présence de leur victime : agression directe, vol de porte-monnaie. Le vol dissimulé est fréquent. Cela peut aller de « l'emprunt » de biens d'autrui au vol à l'étalage. Les jeunes atteints de ce trouble sont souvent délinquants dès l'école et peuvent fuguer de la maison.

Critères diagnostiques. Perturbation des conduites persistant au moins six mois, durant lesquels on a pu retrouver au moins trois des manifestations suivantes :

- Vol sans affrontement avec la victime à plus d'une reprise (escroquerie comprise).
- Fugues nocturnes au moins à deux reprises alors qu'il/elle vit chez ses parents ou dans un placement familial (ou bien une fugue sans retour).
- Mensonges fréquents.
- A délibérément mis le feu.
- Fait souvent l'école buissonnière.
- A pénétré de force dans la maison de quelqu'un, dans un bâtiment ou une voiture.
- A délibérément détruit les biens d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu).
- A été physiquement cruel envers les animaux.
- A contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles avec lui/elle.
- A utilisé une arme dans plus d'une bagarre.
- Commence souvent les bagarres.
- Vol impliquant un affrontement avec la victime (Par ex. agression, vol de porte-monnaie, extorsion d'argent, vol à main armée).
- A été physiquement cruel envers des personnes.

5.1.4 Restrictions

Les mineurs, en âge d'être scolarisés, pour lesquels une scolarisation adaptée ne peut pas être trouvée en combinaison avec la *mep*, par exemple dans l'enseignement spécialisé qui demande une certaine autonomie pour s'y rendre, ne sont pas admis. Ce cas de figure est très rare, sachant la diversité des ressources de l'établissement scolaire de Cossonay qui accueille les enfants de la *mep* et avec qui nous collaborons étroitement. Une seconde limite est posée pour les mineurs aux prises avec de graves troubles du comportement, susceptibles de mettre en danger, de manière évidente, leur intégrité physique et psychique et/ou celles des autres.

Nous avons malheureusement souvent expérimenté les limites de l'institution qui se doit de protéger et de s'occuper de tous et pas seulement de celui/celle ou de ceux qui nécessitent la mobilisation de toute l'équipe éducative présente sur le groupe. Si de tels mineurs nécessitent un accompagnement important, en termes de protection et de soins, et que cet accompagnement ne peut être délivré par l'institution elle-même, malgré sa volonté de chercher et de proposer des solutions, l'institution se mettra au service d'une orientation de la situation qui réponde davantage aux besoins du mineur concerné.

Les dépendances à l'alcool et aux drogues douces n'impliquent pas directement de renvoi de l'internat, sauf remise en cause des questions d'intégrité citées ci-dessus. Cependant, ces dépendances peuvent mener à une restriction d'accès si l'adéquation entre le jeune et nos prestations n'est pas suffisante pour entretenir ou faire émerger un potentiel évolutif chez le jeune et sa famille. Elles peuvent aussi entraîner une restriction et une fin de placement si elles se couplent avec un trafic et une consommation dans la structure.

Dans certains cas, la Loi entre dans l'institution, puisque nous dénonçons les cas d'effraction à la brigade des mineurs. Il s'agit bien entendu de la consommation de drogues, de la violence ou des vols avec dépôt de plainte des victimes, mais pas de la consommation d'alcool ou de cigarettes.

5.1.5 Etat de crise

Nous définissons l'état de crise, comme un trouble institutionnelle induit par le comportement problématique d'un jeune et/ou de sa famille. La crise n'est pas liée à la gravité ou à la forme du problème, mais à sa résonance interne. On parle de crise quand nos valeurs, repères et règles sont balayées par la force des symptômes. Afin de faire face à ces moments, nous pouvons agir à plusieurs niveaux.

5.1.6 Soutien par l'institution

En cas de crise liée au comportement d'un jeune, nous organisons pour lui un soutien particulier. Ce soutien peut se traduire par la mise en place d'un accompagnement éducatif et d'un soutien psychologique temporaire. Dans le cas de débordement ou de crise importante, l'intervention de la Direction permet à la fois de replacer le cadre autour des comportements pathologiques, de rappeler les repères conceptuels, et d'ouvrir sur des soutiens extérieurs.

Le soutien institutionnel ne s'arrête pas à la Direction et aux divers moyens cohésifs et réflexifs qu'apportent l'équipe éducative et la psychologue interne. Le jeune peut être temporairement déplacé dans sa famille ou une autre structure si des actes de violence contre des personnes ont eu lieu. Ces déplacements externes sont extraordinaires et sont organisés conjointement avec le Service Placeur et le représentant légal.

5.1.7 Soutien extérieur

Afin de faire face à un état de crise, il est important de solliciter le réseau des professionnels qui accompagnent la situation, afin d'étayer une recherche de solutions adaptées. Cette procédure permet la construction concertée de moyens d'interventions et la proposition de solutions individualisées qui prennent en compte la situation du jeune.

5.1.8 Soutien au groupe

La crise a un effet indéniable sur le groupe de jeunes et sa dynamique générale. Il est indispensable de renforcer l'intervention éducative sur celui-ci par un accompagnement particulier. Il faut être attentif et permettre à chacun de s'exprimer autant de manière individuelle qu'en groupe, permettant ainsi l'isolement du symptôme et des phénomènes de diffusion. La crise nécessite un soin particulier aux résonnances du groupe.

5.1.9 Soutien à l'équipe.

Confronté à des comportements inacceptables, l'éducateur doit puiser en lui la force de gérer les émotions suscitées. Il est important de lui apporter du soutien dans ce moment-là. La violence d'une crise n'est pas sans conséquences pour l'acteur de l'accompagnement éducatif et c'est l'équipe au complet, accompagnée par la Direction, qui se doit d'être à l'écoute et soutenir. Les moyens réflexifs et cohésifs comme la supervision, le colloque dont nous disposons sont utiles dans ces situations particulières. Dans les cas de crise, l'intervention de la Direction ou du responsable socio-éducatif s'avère nécessaire pour permettre d'absorber la tension et de proposer une compréhension de la situation.

5.2 Gestion des transgressions

5.2.1 Types de transgressions

Faire apprendre, c'est donner des limites et apprendre c'est se confronter au doute et à l'incertitude, c'est rencontrer des règles mais aussi désirer, aller au-delà de ce qui est donné, oser, s'autoriser donc en quelque sorte transgresser.

5.2.2 Anticipation et gestion institutionnelle des transgressions

Comment absorber avec souplesse et fermeté, l'ensemble des souffrances et dysfonctionnements de nos pensionnaires. L'ensemble de la prise en charge s'appuie sur la notion du travail d'équipe dont les individualités sont confrontées aux enjeux personnels et familiaux de l'enfant placé. L'intervention éducative manifeste et exprime donc ces résonnances.

Les risques majeurs se situent dans l'uniformisation, l'amplification de ces mécanismes et des émotions qui en découlent. Pourtant, l'équipe éducative, dans son horizontalité, par la multiplicité de ses membres et de leurs compétences individuelles, devient un groupe ressources qui permet le croisement des regards, « l'oxygénation » des points de vue et des réactions. Une institution saine s'appuie sur la prise en considération des multiples points de vue qui s'expriment sur l'enfant et sa famille. L'intervention se fonde sur une éthique et des valeurs professionnelles.

5.2.3 Les réponses éducatives et institutionnelles aux transgressions

L'intervention se décline de la manière suivante :

- Elle protège l'enfant et ses pairs.
- Elle signale et indique à l'enfant la transgression aux normes de vie communautaire.
- Elle s'adapte à l'enfant et suscite une réflexion avec lui sur le respect des règlements institutionnels qui balisent la vie du groupe et des personnes qui le composent.
- Elle propose des alternatives aux actes posés.
- Elle encourage, ou contraint, l'enfant à assumer les conséquences de sa transgression et à en réparer les effets.
- L'intervention n'est jamais physique. Elle peut l'être exceptionnellement, sous la forme d'une contention exercée sur le jeune, à des fins de protection.
- L'intervention verbale s'inscrit dans une relation respectueuse et bienveillante.

5.2.4 Sanctions et réparations

L'éducateur a d'abord un rôle pédagogique en explicitant sans cesse les conséquences d'une règle enfreinte de manière grave ou répétée ou du non-respect des obligations légales. Le travail des éducateurs est également d'aider l'enfant à se décentrer, se mettre à la place des autres. Les actes antisociaux et leurs conséquences sont considérés comme étant de la responsabilité de l'enfant, même s'ils peuvent être compris comme une réaction à d'autres circonstances et s'inscrivent dans une histoire familiale souvent douloureuse. Si une personne ou le groupe a été lésé, le principe de réparation est privilégié par une réparation réelle ou symbolique, partagée avec l'enfant et, sauf cas particulier, portée à la connaissance du groupe.

Chaque réparation est imaginée en relation avec les faits, dans un esprit à la fois de compréhension des difficultés propres à l'enfant et d'un processus d'apprentissage, respectueux de la personne. Il n'y a donc pas de réponse prédéfinie mais des conséquences élaborées en fonction de l'âge et des faits. La problématique de l'enfant fait partie du processus d'apprentissage. La Loi entre dans l'institution, elle est rappelée régulièrement aux enfants ainsi que sa fonction protectrice des uns et des autres. Le droit de chacun à être protégé (en déposant par exemple une plainte pénale) est également mis en évidence dans les discussions avec les enfants et avec les représentants légaux.

Applications concrètes et mesures d'intervention : en cas de non-respect des règles, une intervention éducative accompagnée de mesures visant une amélioration de la situation et du comportement sera envisagée. Un comportement inacceptable est un manquement au règlement : à titre d'exemple, un comportement inacceptable peut être le non-respect des autres, le refus de participer aux activités de groupe, un manquement à la politesse, au respect, la possession de boisson alcoolisée ou de drogue, le vol d'affaires des camarades, le non-respect du matériel mis à la disposition par l'institution, le non-respect de l'intimité due à chacun, etc.

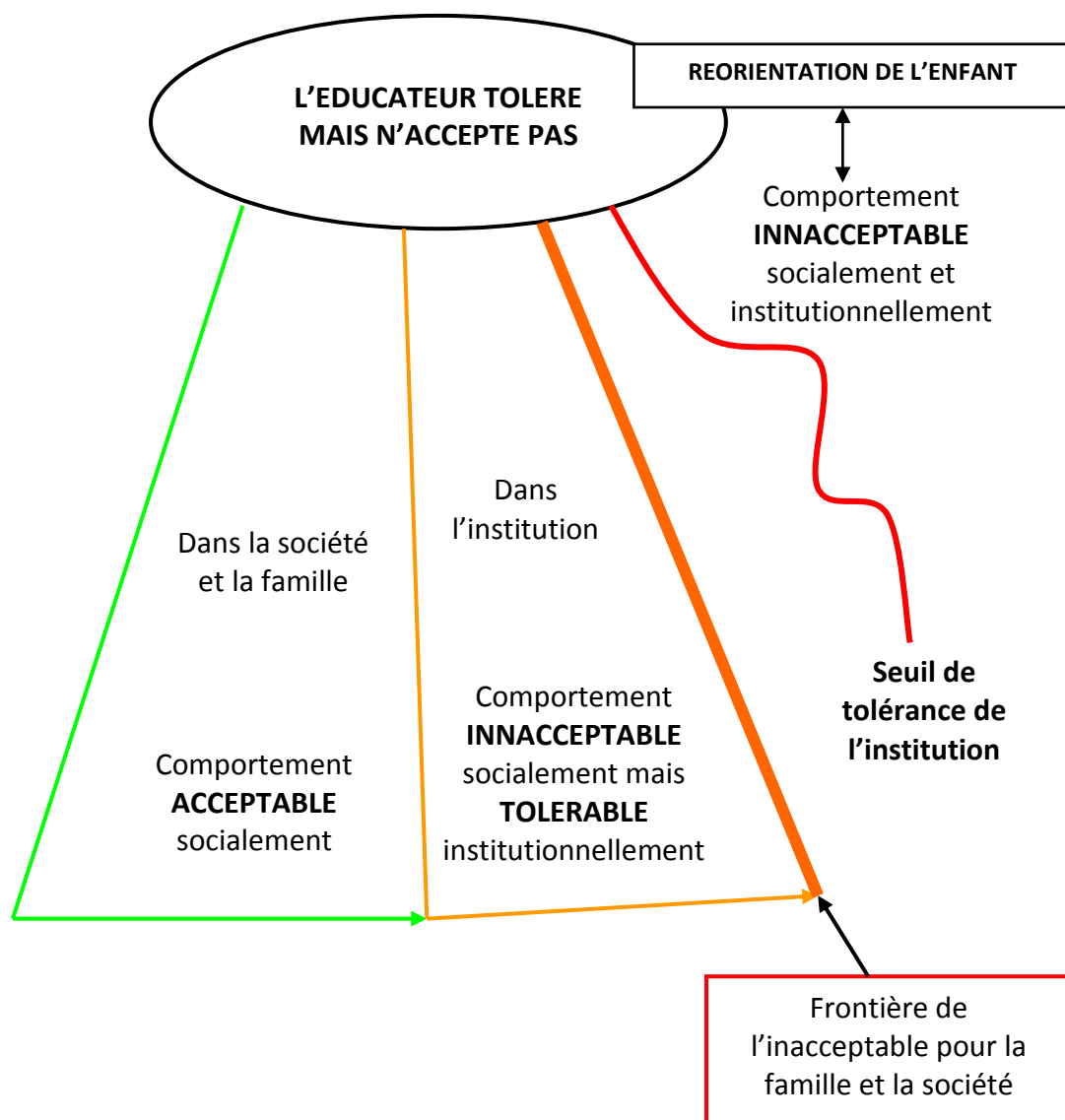
Mesure 1 : communication entre l'éducateur référent, l'équipe éducative et l'enfant ou le groupe d'enfant concerné : orale et écrite au besoin à travers un travail de réparation/réflexion portant sur le comportement.

Mesure 2 : mise au point avec les parents, l'assistant social pilote du dossier et la Direction. Revue du plan de réparation/réflexion par les intervenants de l'institution représentés par l'équipe éducative avec l'enfant ou le groupe d'enfants concernés.

Mesure 3 : selon la gravité des faits, en collaboration avec la Direction, l'éducateur référent, le/les parents, l'assistant social pilote du dossier et l'enfant, le représentant de la loi intervient (brigade des mineurs pour de la consommation de stupéfiants, violence et passage à l'acte à l'égard d'un camarade ou d'un éducateur, etc.) pour élaborer et soutenir une procédure d'intervention.

Conséquences selon la gravité du comportement :

- L'isolement temporaire du groupe à l'intérieur de l'institution (rester en chambre).
- Un renvoi à la maison de courte durée (un à trois jours) dans le cas où l'acte répréhensible a un impact grave sur la collectivité, si la situation le permet et avec concertation des parents et du service placeur.
- Une référence aux autorités de droit en cas d'infractions punissables par la loi.



Dans le cadre de l'institution, l'équipe éducative tolère et supporte, l'éducateur supporte mais n'accepte pas, il incarne une fonction qui rappelle que sous certaines formes, la relation n'est pas validée socialement. Faisant ceci l'éducateur remplit son rôle pédagogique auprès de l'individu.

« Il faut imaginer des procédures qui permettent à la fois de nommer la frontière de l'inacceptable et de jouer sur le seuil de tolérance, c'est dans cette capacité d'organisation que s'inscrit le professionnalisme »¹¹

¹¹Stern E. in : la construction de la tâche directoriale, Institut romand des sciences et des pratiques de la santé et du social, mémoire, Lausanne 2002

6 Processus de placement

6.1 Recevabilité des demandes

Des demandes d'admission sont légitimées par trois services placeurs compétents : le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ), l'Office des Curatelles et des Tutelles Professionnelles (OCTP), le Tribunal des mineurs (TM), représentés par un assistant social ou un juge. Elles peuvent être faites à tout moment dans l'année. Celles-ci sont traitées par ordre d'arrivée. Dans le cas où il y a plusieurs demandes pour une seule place disponible, nous mettons en contact le ou les services placeurs pour qu'ils établissent le degré d'urgence et de nécessité (*Annexes 6 Procédure d'admission*).¹²

6.1.1 Critères d'admission

Les critères se veulent relativement souples, cependant certains critères de non-admission existent :

- Des enfants qui n'ont pas entre 12 et 16 ans, déscolarisés ou sans projet scolaire.
- Un état de troubles psychiques ou un handicap mental non compatible avec une insertion dans l'école publique et le cadre de l'institution.
- Le travail avec un seul groupe horizontal et la configuration actuelle de la maison ne permet pas l'intégration d'un enfant atteint d'un handicap physique durable.

Un enfant avec des problèmes psychiques importants ou des risques avérés de tentamen, de mise en danger de lui-même ou d'autres personnes, exige une réorientation rapide de son projet de placement. Dans ce cas nous allons proposer une collaboration avec un ou des partenaires pouvant assurer les soins appropriés avec un suivi dans l'internat. Il en va de même si l'enfant a subi des abus sexuels en tant que victime et/ou agresseur.

Ces espaces d'exigences doivent permettre de nommer les risques, pour qu'ils puissent être reconnus et ainsi permettre de fixer des objectifs atteignables qui répondent aux besoins de l'enfant. Il en sera de même avec les risques de consommation ou de violence avérés dans l'espace de l'internat, soit par l'entourage familial ou par l'enfant. Les limites de l'institution sont atteintes lorsque la sécurité du reste de groupe ne peut plus être garantie.

6.1.2 Objets d'attention dans le processus d'admission

La demande d'admission est examinée, tout au long du processus, sous divers aspects déterminants. Toute demande de placement prononcée par le SPJ doit s'appuyer sur une notion de protection au sens de la Loi sur la Protection des Mineurs (LProMin). La protection peut s'avérer nécessaire en raison des importantes défaillances parentales et/ou en raison des difficultés sociales et personnelles du jeune mineur face auxquelles le ou les parents ne peuvent plus répondre.

¹² *Annexe 6 Procédure d'admission*

En présence de telles difficultés et tout au long du processus d'admission, nous séparons deux logiques complémentaires et leurs conséquences dans la répartition des rôles : l'une fondée sur une approche linéaire de la maltraitance et donc sur une nécessité légale de protection ; l'autre fondée sur une approche circulaire de la problématique et sur une nécessité humaine de compréhension de l'histoire familiale et de chacun de ses membres.

Cette deuxième approche dont nous nous inspirons n'exclut pas les notions de responsabilité et de devoir liés à la première. Ces dernières sont certes rappelées aux parents tout en laissant le soin à la justice et au Service placeur de prendre les mesures adaptées en matière de protection. Cette question reste déterminante tout au long du placement car elle fonde la répartition des rôles et des responsabilités de chacun.

6.1.3 Notion de souplesse et d'évolution

Tout placement doit être compris comme une solution parmi celles que la famille et ses membres ont déjà élaborées au cours de leur histoire. Dans ce sens, le placement ne doit pas relever de la même logique que celle inhérente aux solutions déjà mobilisées et dans lesquelles s'est enlisée la famille. Celles-ci s'étant déjà avérées inefficaces et pathogènes, remobiliser de telles réponses engendre des effets pervers évidents.

Dans la plupart des cas, le placement nécessite donc de notre part un recadrage différent. Si parfois, par nécessité, le placement doit néanmoins reproduire une logique relationnelle entraînée, il s'agit, pour l'institution, de rester vigilant et attentif aux phénomènes d'induction et de répétition.

Enfin, le placement, comme solution à un problème défini, provoque un indéniable bouleversement dans l'équilibre familial. A ce titre, cette déstabilisation doit, dans la mesure du possible, être entretenue afin que le placement ne devienne pas un élément incontournable du nouvel équilibre familial. La souplesse interne et l'instabilité intrafamiliale doivent être cultivées pour enrayer le double risque courant de reconstruction familiale (sans le mineur placé) et de déplacement du problème.

6.1.4 Organisation des demandes

L'assistant social du Service placeur se doit de remplir un formulaire d'admission (*Annexes 7 Synthèse d'admission AS*)¹³ qui sera traité par la direction et partagé en colloque hebdomadaire avec l'équipe éducative. Si des questions subsistent, il sera demandé au Service placeur une clarification des motifs du placement, du contexte familial, du réseau déjà en place, une évaluation en commun de l'adéquation de la distance du domicile, des besoins de scolarité ainsi qu'une évaluation des risques (comportementaux, psychiques, relationnels) qui pourraient conduire à une mise en échec ou une mise en péril du projet des autres enfants. Il est aussi envisagé des points d'attaches extérieurs possibles pour l'enfant, s'il est empêché de revenir régulièrement dans sa famille.

¹³ *Annexe 7 Synthèse d'admission AS*

Il est aussi discuté de la pertinence du placement en fonction du groupe constitué dans l'institution, ainsi que des besoins de l'enfant et de sa famille. S'il n'y a pas contre-indication, il est convenu d'un projet porteur de sens dans le contexte de protection et d'évolution de l'enfant et de sa famille.

Des objectifs généraux sont déterminés pour l'enfant et les acteurs familiaux. Les difficultés pouvant poser problème sont clairement indiquées et des réponses anticipées évoquées. Si une demande n'est pas reçue à ce stade en raison d'un manque d'adéquation, la direction se tient, le cas échéant, à disposition du demandeur pour discuter de la situation et pour proposer à ce dernier des solutions alternatives. L'évaluation de l'adéquation relève de la compétence de la *mep* tandis que celle de la pertinence relève en principe du demandeur, dans tous les cas elle est examinée conjointement.

6.1.5 L'entretien d'admission

Il est programmé une visite des parents et de l'enfant au Foyer avec un entretien d'admission. La position des parents est clarifiée, les objectifs globaux sont discutés et complétés par les souhaits des parents. L'éducateur qui sera le référent de la situation accompagne le processus. Une attention particulière est portée :

Sur le sens du placement : l'enfant n'est pas puni par un placement mais son histoire de vie, les difficultés de sa famille ou d'autres circonstances rendent nécessaires une période de prise en charge extérieure, un travail conjoint du groupe familial et de l'enfant. Elle Permet de vérifier avec la direction de l'établissement scolaire de Cossonay l'adéquation de la scolarisation et des mesures nécessaires à son application.

Sur le positionnement du Service placeur : qui doit être garant de la pose des objectifs, du respect du contrat et des éventuels limites anticipées de l'institution, de l'évaluation régulière des objectifs et des besoins de l'enfant ; et ce, même s'il n'y a pas de mandat ou que le placement se fait à la demande des parents.

6.1.6 Confirmation de l'entrée

Après l'entretien d'admission et la visite de l'institution par le jeune et ses parents, les parties se mettent d'accord pour la poursuite de la procédure de placement. Le Service placeur effectue les démarches demandées par les procédures et la nécessité de garantir le financement du placement. Les admissions qui ont lieu au début d'une année scolaire, commencent par la participation des 3 journées d'intégration (Chapitre 7.3) organisée par l'institution. Les admissions en cours d'année scolaire ont lieu le mercredi ; l'accueil se faisant durant l'Assemblée de maison (Chapitre 11.1) qui réunit une fois par semaine tous les enfants et tous les professionnels de l'institution. Le jeune recevra un document intitulé : grille d'auto-évaluation, qu'il devra compléter et rapporter le jour de son entrée (Annexe 8 Grille d'auto-évaluation)¹⁴, ses parents, le représentant légal et le responsable du service placeur recevront une copie de la Charte(Annexe 9 Charte, à l'attention des parents et des partenaires sociaux)¹⁵.

¹⁴ Annexe 8 Grille d'auto-évaluation

¹⁵ Annexe 9 Charte, à l'attention des parents et des partenaires sociaux

6.1.7 Intégration, bilans, colloques et synthèse

Le jeune, le représentant légal, l'assistant social du service placeur sont accueilli le mercredi en fin de matinée par l'éducateur référent et le Directeur. De manière formelle, nous reprenons ensemble le contenu du règlement de base (Annexe 2 règlement de base)¹⁶. L'éducateur référent récupère les documents qui demandent un engagement par signature et vérifie que ceux-ci sont bien compris. Il répond aux questions éventuelles des uns et des autres avant de se retrouver autour du repas de midi qui voit réuni autour de la table, tous les jeunes et les éducateurs qui travaillent sur le groupe.

A 13h00, les parents et l'assistant social quittent l'institution. Le jeune est accueilli dans le groupe de vie par le rituel de « l'Assemblée de maison » du mercredi après-midi. Dans cette espace de parole, il va rencontrer tous les jeunes placés dans l'institution. C'est un moment où chacun se présente et souhaite la bienvenue au nouvel arrivant. Les adultes font partie du processus et font de même.

Son entrée à l'école publique, au sein de l'établissement secondaire de Cossonay, commencera le lendemain. Cette demi-journée servira au jeune pour s'installer dans l'institution, accompagné par son éducateur référent. L'équipe éducative veille à créer un climat sécurisant propice à l'intégration du jeune dans le groupe de vie.

Une période d'évaluation de la pertinence du placement est fixée à 3 mois. Un rendez-vous est automatiquement prévu à son terme entre le Service placeur et l'institution. Il s'agit tout d'abord, et dans la grande majorité des situations, d'une régulation permettant d'ajuster les objectifs et les besoins de part et d'autre. Le bilan permet, entre autres, de s'interroger sur l'adéquation de la mesure, sur ses buts, ses modalités et, le cas échéant, confirmer sa pertinence.

Des bilans ont lieu régulièrement. Ils sont enrichis par le regard que porte l'équipe éducative sur la situation durant les colloques hebdomadaires. L'organisation de ces bilans relève du référent éducatif. Ils peuvent faire l'objet de réunions entre ce dernier, la psychologue institutionnelle, l'assistant social du Service placeur, et, au cas par cas, les personnes impliquées directement dans la prise en charge du jeune (psychologue, psychiatre, enseignant).

Le Directeur ou le Responsable socio-éducatif peuvent être sollicités. Dans ce sens, le bilan rassemble, dans le cadre de l'internat, une partie ou tout le réseau d'intervention. Les points de situation hebdomadaire objectivent l'analyse de la situation. Ces évaluations ont lieu, au minimum trimestriellement. Elles peuvent être mensualisées dans certaines situations complexes.

Le bilan a plusieurs finalités : il fixe et précise nos options de travail liées à la prise en charge du jeune et de sa famille. Il permet en outre d'étayer des hypothèses ; d'apporter des observations susceptibles de les confirmer ou de les infirmer.

¹⁶ Annexe 2 Règlement de base

Le bilan, par ailleurs questionne la manière de travailler, d'entrer en lien avec le jeune et sa famille et permet l'émergence de solutions. Dans ce sens, le bilan nous oblige à considérer notre travail et la manière de nous positionner face à l'enfant et sa famille. Enfin, il contribue à coordonner les actions socio-éducatives au sein de l'équipe des intervenants ; en cela il permet les ajustements nécessaires.

Une fois par année, le référent éducatif organise une synthèse qui va réunir tous les professionnels qui sont impliqués dans la situation. Du Service placeur à l'enseignant ainsi que l'équipe éducative au complet et les thérapeutes qui rencontrent le jeune régulièrement. La psychologue institutionnelle peut être convoquée ainsi que l'éducatrice accompagnante des parents. Enfin la Direction y participe ainsi que le Responsable socio-éducatif.

6.1.8 Durée de prise en charge

La seule limite dans la durée de prise en charge serait la fin de la scolarité obligatoire, qui pourra être prolongée d'une année en réponse aux besoins de l'enfant et de son projet. Néanmoins, la durée est conditionnée par le sens donné au placement, par le projet défini avec les partenaires du placement, y compris le ou les parents. L'institution, lieu de prise en charge collective, présente des figures d'attachement constituées de professionnels non permanents, elle ne peut offrir le cadre assuré par l'image d'une famille d'accueil qui pourrait accueillir l'enfant à long terme.

La recherche de solutions externes reste actualisée pour remédier à cet état, dans la mesure où l'enfant n'a pas de ressources dans sa propre famille. Des bilans d'évaluation des objectifs et du sens du placement entre le Service placeur et l'institution sont programmés régulièrement. Le placement est donc réévalué de manière régulière, dans une perspective de projet à moyen ou long terme, garantissant une perspective à l'enfant et sa famille et ce, dans une attitude proactive.

6.1.9 Critères de réorientation, règle de non exclusion

La « non-exclusion » est un principe à la *mep*. Nous soutenons par ce principe que toute mesure de renvoi, pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents, est susceptible de renforcer et de figer leur vision du monde fondée sur l'abandon et le rejet. Nous sommes cependant conscients des éléments suivants : la symptomatique d'un jeune peut nous mettre en échec lorsque les interactions entre les adultes de l'internat et le jeune lui-même deviennent pathogènes pour ce dernier, gravement figées et répétitives sur une longue durée. De tels symptômes sont, dans certains cas, entretenus et alimentés par la mesure de placement elle-même.

Dans ces cas, l'orientation du jeune vers d'autres mesures, notamment alternatives au placement, est parfois nécessaire. On parle alors de réorientation. La réorientation nous engage dans un processus exigeant du temps et de la collaboration avec le Service placeur. Elle entrouvre pour le jeune, d'autres possibilités.

La symptomatique met parfois l'organisation à rude épreuve, voire en échec. Notre capacité créative et générative de changement peut être totalement épuisée. Le travail dans l'institution et avec les partenaires du placement est directement interrogé, sachant que c'est de notre responsabilité de trouver les ressources pour éviter au jeune d'en porter seul la charge. Une réorientation liée à ce constat d'échec interroge et peut remettre en question le concept institutionnel.

Nous ne parlons donc pas d'exclusion mais de réorientation éventuelle. Les moyens dont nous disposons ne sont pas à considérer comme adaptés pour toutes les situations et tous les enfants. Lorsque nos outils et le cadre proposé sont mis en échec sur la durée, que les collaborations avec d'autres Services complétant les mesures en place sont inopérantes, quand des comportements mettent en danger le cadre offert à tous les enfants, il est envisagé une réorientation et celle-là passe par une planification réfléchie avec le Service placeur.

Notre attention se portera alors sur la représentation du problème transmise à l'enfant et à sa famille : ce n'est pas l'enfant qui porte la responsabilité de la non-poursuite de son placement, mais bien notre incapacité de répondre de manières suffisamment efficaces à ses comportements ou difficultés. Il s'agit pour les personnes engagées dans le projet d'accepter, à travers les limites de la prise en charge, que nous pourrions à notre tour devenir maltraitants à l'égard de l'enfant parce que nous ne serions pas dans la capacité de prendre soin de lui. Nous pensons à un enfant qui deviendrait un électron libre et ne répondant plus à aucune sollicitation de notre part.

Un départ du foyer n'est jamais présenté comme une menace ou une sanction. Notre professionnalisme et notre bienveillance va dans le sens de rechercher avec le Service placeur une nouvelle solution appropriée aux difficultés.

6.1.10 Régulations par rapport aux projets, devoir d'informer

Au début de la prise en charge, des objectifs sont fixés entre l'équipe, la famille et le Service placeur ; le déroulement de la prise en charge est jalonné de bilans entre l'équipe éducative, appuyée par la direction, la famille et le Service placeur. Des rencontres de réseau avec les intervenants sociaux, scolaires et thérapeutiques, ou en relation avec la situation des parents sont fixés à intervalles réguliers. Ils permettent un échange multidisciplinaire, une mise à jour des objectifs généraux et une synergie des actions partagées. L'éducateur de référence reste le garant de la régulation et du processus.

Mis à part les bilans et points de situations, notre collaboration avec les autres intervenants sociaux s'appuie sur la capacité à prendre et donner de l'information. Nous sommes dans le devoir d'informer régulièrement le Service placeur, voir les parents détenteurs des droits. Dans ce sens, les éducateurs référents transmettent à ces derniers les informations nécessaires et relatives à l'évolution du placement.

6.1.11 Le dossier du jeune

Un dossier est constitué pour chaque enfant. Ce dossier répond aux normes en vigueur sur la protection des données. La conservation, la sécurisation et la lisibilité de ces données restent accessible en tout temps par les personnes responsables, soit l'équipe éducative, la direction et le responsable socio-éducatif. Sur demande, les parents peuvent aussi le consulter. Le cahier de bord informatique reste un outil à usage interne. Le dossier contient les comptes rendus de bilans, les rapports de synthèses, les rapports de fin de placement et les pièces administratives échangées avec les partenaires du placement.

La tenue du dossier des jeunes fait l'objet d'une attention particulière de la part de la direction et de l'équipe éducative. Il existe un dossier papier et un dossier informatique, avec des rubriques prédéterminées. Nous sommes au bénéfice du programme informatique « Rosalie » qui, par ses fonctionnalités, nous permet de mettre à jour les données importantes pour chaque enfant, d'avoir accès à l'historique des événements particuliers, d'ajouter les bilans et rapports annuels, etc. Il s'agit d'un outil que les éducateurs ont intégré dans leur travail quotidien et qui permet à la direction d'accéder aux informations utiles, en cas de besoin.

Nous travaillons à améliorer la redéfinition du bilan de synthèse annuel comme outil de travail avec les enfants et les familles ; chaque item du canevas de ce bilan sert de base de discussion avec les enfants et les familles et permet de faire des points de situation qui mettent en évidence les progrès ou les difficultés de chacun et définissent les objectifs pour la suite.

Nous portons une attention particulière à la clarification des documents à conserver dans les archives après le départ du jeune. Selon notre éthique professionnelle, le contenu du dossier doit être accessible aux enfants comme à leurs parents et ne doit donc pas contenir d'éléments de jugement ou d'interprétation personnelle de la part de l'éducateur, voire de l'équipe éducative. Chaque dossier est confidentiel et les documents papiers se trouvent dans une armoire fermée à clé.

6.1.12 Fin de la prise en charge, PCE ou phase de progression

C'est le Service placeur, la Justice ou les parents qui décident de la fin d'une prise en charge. Une fin de prise en charge se décide en fonction de l'atteinte d'objectifs et d'un projet construit avec la famille et le Service placeur. Il est parfois indiqué de prévoir une poursuite de l'accompagnement au-delà de l'âge scolaire.

De telles exceptions sont négociées en fonction du sens éducatif que peut avoir le prolongement d'un accompagnement et la non-adéquation des projets alternatifs envisageables. Un départ peut être suivi d'un accompagnement extérieur qui fait l'objet d'un contrat en fonction de besoins spécifiques : objectifs, fréquence et modalités, durée, entretiens d'évaluation avec le Service placeur.

L'institution pourra aussi proposer la poursuite du placement dans le cadre de sa phase de progression, assurant ainsi une certaine continuité et une certaine sécurité à l'enfant, dans le cadre de la réalisation de ses projets en cours. Il pourra s'agir de l'entrée dans le monde postscolaire avec ses différentes mesures proposées ou d'un accompagnement dans le cadre d'un apprentissage (la phase de progression est un projet en cours de conceptualisation).

6.1.13 Compétences et décisions

Les décisions de fin ou de changement de prestations relèvent de la compétence combinée du représentant du Service placeur et de la Direction de l'institution. Ces décisions doivent être étayées et partagées. Les deux partis doivent construire ensemble une solution concrète. Toute décision se prend en concertation avec les parents et sur la base des avis émis par les membres du réseau.

7 Concept éducatif et thérapeutique

Formaliser les réactions sociales pour en augmenter les compétences. **C'est en travaillant sur la forme que les adolescents placés à la mep prennent forme.** Il est ici question d'un modèle pragmatique d'organisation et de développement institutionnel qui peut être considéré comme une organisation s'approchant du modèle de la communauté thérapeutique. Il permet l'intégration de différentes approches, interagissant dans des champs, à des niveaux et sur des modes différents.

Nous pensons qu'il est nécessaire de travailler, dans le sens d'augmenter partout où cela est possible, les facultés de symbolisation de nos pensionnaires; dans ce sens nous essayons d'offrir des endroits où il soit possible de ne plus passer à l'acte mais de faire avec l'acte. Symbolisation d'une part et lien social d'autre part, sont les deux champs d'apprentissage offerts par la clinique éducative.

7.1 Les rites de passage à l'adolescence

L'adolescence est une période de changements, de mutation. On quitte son identité d'enfant, et cela peut parfois être douloureux. Il faut faire le deuil de son ancien statut et appréhender le monde différemment du monde enfantin que l'on s'était construit. Si la puberté, les changements corporels, marquent de façon certaine le passage de l'enfance à l'adolescence, quels sont les signes significatifs du passage de l'adolescence à l'âge adulte ?

On dit actuellement que la période de l'adolescence ne cesse de s'allonger. Le passage à l'âge adulte semble de plus en plus laborieux. Les rites de passage sont des actes à dimensions symboliques qui introduisent une personne à un nouveau statut, qu'il s'agisse de la vie religieuse, collective ou relationnelle. Le rite d'initiation, tout comme celui de passage, marque l'accession d'un jeune au statut d'adulte dans nombre de sociétés dites primitives. Selon le cas, l'initié aura à subir des épreuves, à apprendre des mythes, à faire l'apprentissage de rituels.

Les rites de passage de l'enfance puis de l'adolescence, à l'âge adulte existent depuis la « nuit des temps ». Souvent violents, ils éprouvaient la force du garçon qui pouvait, en cas de succès, désormais être admis parmi les hommes. Au fil du temps, les rites ont changé et se sont civilisés tout en conservant leur valeur symbolique qui fait leur importance. En effet, aux yeux des adultes comme des adolescents, le rite d'initiation permet de marquer le début de la vie adulte.

Avec la fin du service militaire, le dernier de ces rites organisés par la société a disparu. Les adolescents, surtout s'ils peinent à obtenir un certificat scolaire ou trouver une place d'apprentissage, n'ont donc plus de repères clairs entre l'adolescence et l'âge adulte et ne savent plus comment obtenir la reconnaissance des adultes qui les sortiraient de ce temps de transition. Le besoin qu'ont les jeunes de marquer la fin de la période d'adolescence s'exprime, en l'absence de rites « officiels », par des pratiques qui peuvent s'avérer problématiques, voire d'adopter des conduites dangereuses comme de la consommation de substances prohibées, une sexualité non protégée entraînant des risques de maladie ou de grossesse, où souvent l'abandon de l'apprentissage, etc.

D'après David Le Breton¹⁷, anthropologue et sociologue « *les conduites à risque sont des sollicitations symboliques de la mort dans une quête de limites pour exister, ce sont des tentatives maladroites et douloureuses de se mettre au monde, de ritualiser le passage à l'âge d'homme (...) Les conduites à risque se distinguent absolument de la volonté de mourir, elles ne sont pas des formes maladroites de suicides mais des détours symboliques pour s'assurer de la valeur de son existence.* »

Selon lui, les jeunes qui s'exposent si fortement sont une minorité qui témoigne d'une souffrance et d'un besoin de se confronter au monde pour se sentir exister. On retrouverait dans les familles de ces jeunes une absence de limites ou d'orientation de vie qui les pousserait à les rechercher en se mettant en danger. Cela semblerait plutôt être une confrontation au vide et un manque de valeurs contenantes permettant au jeune d'exister aux yeux des autres. Il s'agirait aussi d'un besoin d'autonomie. Ainsi, la prise de risque s'inscrit dans une quête identitaire, une recherche de soi et de limites. Elle serait un remède palliatif à un manque, celui de l'accompagnement du jeune par l'adulte vers l'autonomie et la recherche du sens de sa propre vie.

Il apparaît donc aujourd'hui nécessaire d'inventer de nouveaux rites d'initiations symboliques qui permettraient le passage indispensable des rêves aux projets. Dans la continuité de notre prise en charge tout au long des jours, des semaines, des mois et des ans, nous avons organisé notre travail dans des champs et des temps formels, qui permettent aux adolescents et adolescentes de rassembler et de se rassembler de manière interne et externe. Un travail à visées thérapeutiques qui permet de se recentrer sur soi et ses projets de vie.

7.2 Réinventer des rites de passage

Les jeunes que nous accueillons sont souvent en manque de reconnaissances, d'estime de soi, confrontés à des cadres peu sécurisants, inscrits dans des histoires familiales pleines de rebondissements, de ruptures, de séparations, de violences, d'abus ou d'addictions. Ils doivent à la fois s'inscrire dans des loyautés qui se voudraient rassurantes et tisser la toile de leur propre chemin. Ils sont souvent de pauvres âmes perdues dans le no man's land de leur adolescence. Sans boussole, ils essayent de mieux structurer leur personnalité. Sans plan de vol, les parents tentent de les aider à réguler leurs conflits internes. L'argument est pourtant désormais une aubaine pour les psychologues : les adolescents ont un besoin impératif de ritualisation pour garantir leur séparation indispensable avec leurs parents et avec leur enveloppe enfantine. Pour partir en quête de leur identité et trouver enfin la juste estime d'eux-mêmes.

Si nous sommes convaincus que les adultes, qu'ils soient parents ou éducateurs ont un rôle à prendre comme passeurs « d'expériences qui font grandir », l'accompagnement des jeunes à la *mep* est organisé au travers de la répétition d'activités significatives. L'intervention éducative formelle compose le temps en moments obligatoires qui rythment la vie dans la maison durant la semaine. Autant d'endroits où l'adolescent se confronte à lui-même.

¹⁷ Le Breton D., *Conduites à risque, Des jeux de mort au jeu de vivre*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2002.

De manière non exhaustive, nous pensons aux groupes ressources formalisés qui permettent à l'adolescent de se confronter à des sentiments intérieurs souvent contradictoires, en désordre, et pour lequel l'accompagnement de l'éducateur garant du cadre et sécuritaire, va lui permettre de passer à autre chose ou lâcher prise sur certaines de ses émotions.

Nous pensons aussi à l'Assemblée de maison qui, tous les mercredis à la même heure, permet de réguler la vie dans la maison et confronte chacun aux autres. Tous les enfants et les éducateurs y participent. Il en va de même pour la fête de Noël ou la fête de fin d'année scolaire qui réunit parents et enfants ainsi que les professionnels qui ont accompagné l'enfant durant l'année. Des cérémonies où la prise de parole par le jeune est un passage obligé pour ceux qui vont nous quitter et qui marque leur départ et la naissance de quelque chose de nouveau. Autant de temps et d'endroits où l'intervention éducative ritualise, par son organisation, des confrontations à soi, sous le regard des adultes, « passeurs » et bienveillants.

Les recherches en Sciences Sociales ont souligné le caractère polysémique de la notion du rituel. Une acception classique, inspirée de l'ethnologie, aborde le rituel comme un acte stéréotypé, prescrit et immuable qui s'impose à l'individu. Dans cette optique, les rites religieux apparaissent comme la quintessence du rituel. Il est toutefois possible de percevoir les rituels autrement, en ne les envisageant pas exclusivement comme des actes qui règlent la conduite des individus, mais comme des ressources, un ensemble de gestes mobilisables, par les personnes qui les exécutent pour marquer ou signifier un changement de statut social, familial ou individuel.

La fonction du rituel s'inscrit donc quelque part entre socialisation et symbolisation. Il est socialisant puisqu'il a pour but de développer le sentiment d'appartenance à une communauté, un groupe, de maintenir un certain ordre social et il est symboliste puisqu'il s'inscrit dans l'expression de chacun, afin de donner du sens, de faire quelque chose qui vise la production d'un changement. Il peut aussi être initiatique, portant ainsi vers la dimension métaphysique de l'existence, vers le mystère de vivre et les questions qui l'accompagnent.

L'ethnopsychiatre Tobie Nathan le confirme : *« les systèmes éducatifs modernes, démocratiques par nature, ceux-là mêmes qui postulent que tout être correctement éduqué deviendra un citoyen responsable, se révèlent au bout du compte impitoyablement sélectifs et inégalitaires. Alors que les systèmes initiatiques qui paraissaient inégalitaires au premier regard finissent par intégrer toutes les personnes, même si c'est dans des niches spécifiques »*¹⁸

Le rituel peut aussi valoriser, voire consolider un statut social. Il est un signe identitaire. Il construit l'identité de l'individu comme celle du groupe. Il donne une visibilité à un statut, définit et institue des rôles. Il n'est pas une forme intangible. Des articles insistent plus fortement sur ce caractère innovant du rituel et illustrent cette tension permanente, entre reproduction et invention.

¹⁸Tobie N. Op.cit.in Fabrice Hervieu-Wane, Journaliste, auteur de : *Une boussole pour la vie. Les nouveaux rites de passage*, Albin Michel, 2005

Dans quelle mesure ces rituels restent-ils associés à des obligations ou font-ils l'objet d'aménagements, voire d'inventions ? Quelles nouvelles significations revêtent-ils ?

Pour perdurer, voire pour reprendre une certaine vivacité, ils sont sans cesse renouvelés par les « passeurs ». Pour souligner l'idée principale qui se dégage de l'ensemble, le rite et le rituel (ensemble de rites) sont aujourd'hui, dans notre société, toujours aussi présents et se renouvellent sans cesse. C'est un langage signifiant (usant à la fois de la parole, du corps, de la mise en scène, etc.) qui permet d'élaborer et de donner du sens aussi bien à la famille qu'à la société.

Le rituel confronte donc chacun de nous de manière simple au sens de la vie, aux paroles qui viennent du cœur, celles que l'on donne sans compter, à l'authenticité, la sincérité et la bienveillance. Il touche, c'est important de le dire, à la dimension spirituelle de l'Humain que nous sommes. Alors que la psychologie démêle les ratés de nos scénarios de vie et les traumatismes de l'enfance, le travail du rituel, lui, ouvre la porte de l'âme humaine en créant notamment du sens autour des passages importants de la vie.

Il nous amène à la jonction de la psychothérapie et de la spiritualité. En ce sens, il est un complément remarquable à toute forme de psychothérapie, car il parle à notre inconscient. De plus il peut offrir un côté ludique et enfantin sur lequel les adolescents s'engagent et participent avec un réel plaisir. C'est aussi ce que nous cherchons à proposer aux jeunes que nous accompagnons chaque jour. Le rituel est donc souvent bien plus puissant qu'on ne peut l'imaginer.

Paule Lebrun cite dans son livre : « *Le rituel tel que nous le pratiquons est beaucoup plus un art qu'un acte psychologique. Il sert à créer de la beauté, à marquer les passages dans le labyrinthe de l'existence, à nous relier, et à honorer nos communautés et nos liens humains. C'est une très ancienne forme théâtrale et poétique. Il a un pouvoir de guérison au même titre que le théâtre, la danse ou la peinture peuvent provoquer un sentiment d'intimité avec soi-même et de lâcher prise qui nous enlèvent nos maux. Mais c'est un art participatif. C'est en partie la posture existentielle du meneur de rites, qui est différente de celle du psychothérapeute. Le rituel est toujours une célébration, ce qui n'est pas le cas de la psychothérapie. La vie, n'est pas un problème à résoudre mais un mystère à vivre ! Ce changement de paradigme est majeur, c'est probablement celui que l'on nomme dans les medias « quête de sens ». Le rituel ne résout pas un problème, il célèbre quelques chose : nos deuils, nos peines, nos joies, nos espoirs, nos rêves et nos noirceurs. Il fait de nos vies une danse où chaque pas à sa raison d'être ! Il nous rappelle que d'autres humains ont fait le chemin avant nous.* »¹⁹

7.3 Commencer l'année scolaire par 3 journées d'intégration à vivre ensemble

Le rituel d'intégration va servir le contenant avant le contenu, il se définit dans un espace, par la présence et l'intention. Il s'organise dans un lieu retiré, en l'occurrence un village fait de tipis, du côté de la Vallée de Joux, et marque symboliquement le début de l'année dans l'institution.

¹⁹ Lebrun P., Robertson G., *Quête de vision, quête de sens ; un grand rite de passage amérindien*, éd.Vega, Paris 2013

Il nous permet de faire connaissance et d'entamer l'expérience du « vivre ensemble ». Il demande de se relier au vécu plutôt qu'à la connaissance. Il laisse la place aux silences et aux bruits. Les mots qu'il favorise sont ceux de la mélodie intérieure, celle qui ramène à la simplicité des sensations qui nous entourent, celle qui permet de laisser aller son esprit, au rythme de la musique et des battements de son cœur. Le travail qui s'organise autour du rituel d'intégration permet le ré-enchantement, il donne accès à sa propre présence dans un groupe et dans un cadre sécurisant.

Selon le Burkinabé Malidoma Somé²⁰ : *« les rituels impliquent l'expression spontanée des émotions et la confiance en leur dénouement. Le rituel est le siège de désordres propres à l'abandon émotionnel. Le rituel est un moment de désordre non planifié, imprévisible, et pourtant ordonné... Les rituels empêchent l'être de tomber dans des comportements destructeurs... On accède à un état où l'on est sensible à tout, où l'on peut pleurer librement et éprouver une véritable compassion envers les autres... Le rituel est la dimension indigène de la thérapie. Il parle directement à l'inconscient dans son langage, qui est un langage simple fait d'images, de métaphores, d'histoires et de gestes symboliques. Nous avons faim et soif de rituels, d'histoires, de métaphores. Malgré tout le respect pour la prodigieuse psychologie moderne, nous sommes souvent aussi piégés par elle. Nous psychologisons tout et, ce faisant, nous tuons toute poésie et la dimension sacrée de ces passages initiatiques dans le labyrinthe de l'existence. »*

7.3.1 Le « Bâton de parole », une histoire de rituel pour favoriser la parole

C'est dans ce cadre que l'organisation du travail permet de prendre en compte la ritualisation des activités afin de donner du sens à l'intervention, d'offrir l'opportunité de montrer plusieurs directions possibles, comme des alternatives à la déprime, à la colère ou à la frustration. L'éducateur s'inscrit comme un guide, un passeur, un accompagnant, dans un processus où l'adolescent doit rester maître de ses choix. Car il ne sert à rien de le faire plier, il faut lui tendre la main, oser prendre la sienne, mettre de la compréhension, du cœur et de l'envie. Sans pour autant tout accepter, mais plutôt tendre vers la capacité à supporter ce qui ne l'est souvent plus socialement, ni pour l'environnement, la famille ou l'école.

C'est là que le rituel dans notre organisation répond au concept que nous défendons. Si nous accueillions des adolescents morcelés par des expériences de vie souvent douloureuses, vécues ou partagées, complexes et faites d'échecs répétés, le travail ritualisé offre à ces jeunes des espaces suffisamment sécurisants, faits de confrontations positives et de paroles qu'ils pourront apprendre à contrôler, les obligeant ainsi à mesurer l'impact de leurs choix, ceux qu'ils se doivent d'être capable de faire pour grandir sainement dans leur vie en devenir.

L'idée du « Bâton de Parole » est née dans la continuité de la quête d'un bâton qui avait pour but de signifier et de rassembler le groupe autour d'un objet symbolique qui le représente. Nous l'avions déjà instauré, depuis de nombreuses années, au programme des activités éducatives que nous proposons hors des murs de l'institution. Cette recherche d'un bâton se déroule lors de la dernière semaine des vacances scolaires d'été.

²⁰Somé M.P., *Of Water and the spirit*, Penguin Books, 1994

Ce travail permet à chacun de se rencontrer ou de se retrouver avant d'attaquer la reprise scolaire c'est un moyen de créer du lien et d'instaurer une dynamique de groupe, dans un contexte et sur un rythme différent de celui de l'institution.

L'idée de remplacer le bâton symbolique, par un « Bâton de Parole », fait suite à la recherche d'un support qui puisse à la fois représenter le groupe, puisqu'il a été choisi par lui, puis décoré par chacun des enfants, mais aussi qui puisse être utilisé tout au long de l'année dans le cadre de l'Assemblée de maison hebdomadaire (Chapitre 11.1) et permettre dans ce cadre de favoriser la parole et l'écoute des participants.

Les paroles sont aussi des actes implicites, c'est un fait reconnu mais leurs implications le sont peut-être moins. Si « dire c'est faire », cela signifie que les paroles ont des effets et qu'elles modifient la réalité d'une manière ou d'une autre. Il existe un nombre impressionnant de proverbes ou de citations, à travers le monde, attestant des conséquences, bonnes ou mauvaises, du choix des mots et de ce que nous appelons communément « le poids des mots ». Miel ou poignard, la parole caresse ou agresse. Les mots ne sont pas de simples particules de phrases. Ces syllabes entremêlées ont un réel pouvoir. Les mots nous gouvernent, nous trahissent, nous blessent, nous réchauffent. Mais en aucun cas, ils ne laissent insensibles ou indifférents.

7.3.2 Un bâton à l'écoute de tous et qui permet à chacun de s'exprimer

Le « Bâton de Parole » s'inspire des rituels africains et amérindiens des palabres (de l'espagnol *palabra* qui signifie la parole). Dans les sociétés traditionnelles d'Afrique et des Amériques, la palabre est une assemblée réunissant les membres de la communauté pour s'échanger des informations et prendre des décisions. Bien souvent, un village possède une maison traditionnelle ou un autre lieu dédié servant de lieu de palabres (« case à palabres », « arbre à palabres », etc.). Les villageois se réunissent régulièrement pour parler, palabrer, se tenir au courant des dernières nouvelles, se raconter des histoires, résoudre les problèmes de la communauté, répondre aux questions et aux besoins de chacun et du groupe. Celui ou celle qui a le bâton peut prendre la parole.

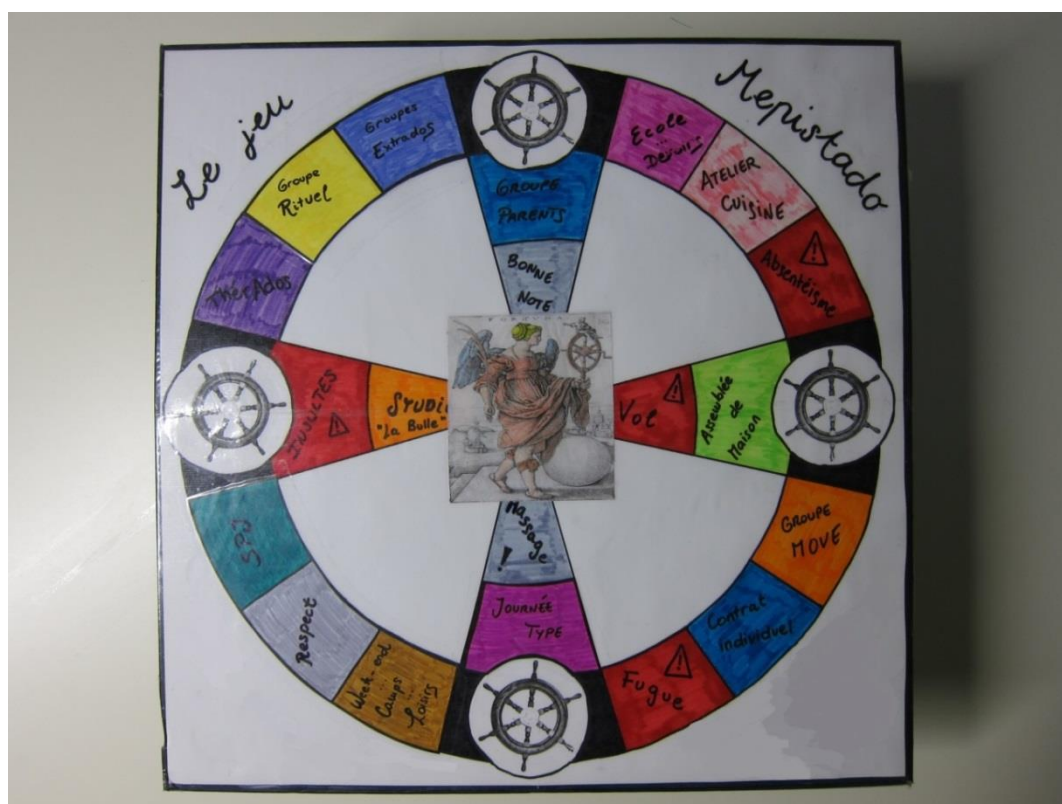
Le porteur du bâton peut s'exprimer par des mots ou par un silence, exprimant ainsi ce qu'il ressent. Les participants respectent l'espace et le temps de parole du porteur du bâton. Celui ou celle qui s'exprime parle de lui, de ses ressentis, de ses envies, de ses doutes, de ses peurs, etc. Il ne répond pas à une autre intervention. Chacun respecte ce qui est dit, écoute avec bienveillance, ne juge pas et ne répète rien en dehors de l'Assemblée de maison. Les adultes présents, sous la responsabilité de l'animateur, veille au respect de chacun.

L'utilisation du « Bâton de Parole » est très intéressante dans tous les groupes de paroles lorsqu'il s'agit de développer une capacité d'écoute véritable et d'inciter chacun à construire sa réflexion. La parole devient un acte assumé qui permet de nourrir l'expression par l'écoute et inversement. Le « Bâton de Parole » est un symbole fort qui responsabilise la prise de parole, une parole qui pourra alors résonner plus sensiblement. Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi le bâton comme outil qui favorise l'expression individuelle, la mise en mot, alors que d'autres objets pourraient aussi faciliter la parole sans être obligatoirement un bâton.

Témoignages de deux éducateurs de la mep : « Lorsque ce projet de la quête du « Bâton de Parole » nous a été présenté, je dois avouer que j'étais dans un premier temps sceptique et en même temps curieux de ce que cela allait donner avec le groupe de jeunes. Après ces 3 jours, je trouve que le rituel autour de cette recherche a été un véritable accélérateur pour découvrir l'Autre et permettre de créer ensemble un objet qui rassemble le groupe. Lors de nos Assemblées de maison, il nous permet de nous recentrer, de faire circuler la parole avec dans les mains un objet construit ensemble et qui dès lors a du sens pour chacun de nous. A ce jour, je suis très content d'avoir pu expérimenter ce rituel et je suis persuadé qu'il est d'un réel apport dans notre travail avec les jeunes. » Mathieu

« Quel magnifique présent de se voir confier la parole ! Pour tout dire... Ou pour se taire... En se sachant, rien qu'un instant, réellement écouté ! L'important ici, pour moi, fut de ritualiser ce qui peut paraître pour chacun une évidence. Remettre au centre l'expression de ses ressentis, et le sentiment d'être reconnu dans ceux-ci. De la recherche du bâton, à l'approvisionnement de celui-ci, la démarche fut conséquente et pleine de sens. L'intérêt principal est peut-être là : tant dans la démarche que dans la finalité de celle-ci. » Nicolas

7.3.3 Le jeu « Mepistado »



Dans le cadre du travail d'intégration et de la dynamique du groupe, la volonté d'imaginer et d'offrir, sous la forme d'un jeu, que nous avons nommé « Mepistado », la possibilité pour chaque jeune, de découvrir, de questionner, d'expérimenter, l'organisation pédagogique et éducative de l'institution.

Ce concept tout à fait singulier est simple. Il est basé sur les règles du jeu de l'oie. Il permet par la participation individuelle des jeunes, de passer du « jeu au JE ». Il favorise l'intégration des différentes approches, interagissant dans des champs, à des niveaux et sur des modes différents. Là où nous pensons qu'il est nécessaire de travailler afin d'augmenter les facultés de symbolisation de nos pensionnaires ; dans le sens d'offrir des endroits où il soit possible de ne plus passer à l'acte mais de faire avec l'acte. Symbolisation d'une part et lien social d'autre part.

Sur le plan symbolique, l'oie renvoie à un animal qui veille sur la maison. Ce mot aurait les mêmes racines que « oreille » et « entendre ». Le jeu de l'oie permettrait ainsi de mieux comprendre le monde. Nous avons volontairement dessiné son tracé en forme de cercle que Jorge Luis Borges définit ainsi : « *le mouvement circulaire du temps amène le personnage à revenir une infinité de fois par le même point. Nous sommes condamnés à cheminer dans la répétition infinie des sentiers* ». ²¹

Ce cercle nous rappelle le chemin à parcourir pour arriver à cette connaissance. Fugue, vol, absentéisme, échec, bonne note, réussite sont autant de figures du parcours qui font référence à la réalité du quotidien. Il s'agit d'un parcours organisé en différents postes, dans lesquels les éducateurs, la psychologue, la cuisinière, le directeur vont animer les thèmes qui font références à la connaissance du travail dans l'institution. Nous pouvons citer :

- Une journée type dans l'institution
- L'Assemblée de maison
- Les groupes ressources formalisés « Extradoss »
- Le groupe « Move »
- Le groupe « Extrajob »
- Le bâton « Le Repère »
- Le Contrat individuel
- L'atelier « Autour de la cuisine »
- Le studio « La Bulle »
- Le soutien « Thérados »
- L'école et les devoirs scolaires
- Les journées éducatives : les week-ends et les camps
- Le groupe « Parents »
- Les Services Placeurs (SPJ, OCTP, TM)

Ces postes sont disposés autour du village de tipis et chaque enfant, intégré dans un petit groupe, devra s'y rendre après avoir lancé sur le plateau de jeu, les dés et obtenu le nombre de points nécessaires pour y parvenir. Il s'agit à la fois de passer par tous les postes et d'aller le plus vite possible, puisqu'à la fin de la présentation des outils, chaque groupe d'enfants reçoit une pièce qu'il ramène à la personne qui anime le jeu, permettant la vérification du passage par tous les postes. L'intérêt des enfants à « jouer le jeu » dans ce travail, est à la fois son côté ludique et « compétitif ». Au final tous les enfants sont récompensés.

²¹Borges J.L., *L'Aleph (El Aleph, 1949)*, trad. Roger Caillois et René L.-F. Durand, Gallimard, 1967

Ce jeu d'équipe permet aux anciens, ceux qui ont déjà connaissance des outils utilisés dans la maison, comme à ceux qui les découvrent, d'intégrer ou de se rappeler le fonctionnement de la *mep* dans le quotidien.

Le jeu peut être investi sous différentes formes dans le sens où il invite l'adulte à la mise en scène, au déguisement, pour rendre le côté symbolique encore plus attractif. C'est dans sa symbolique qu'il puise tout son sens, en effet la Fée des Bois « Maîtresse du jeu » accompagne chaque joueurs à faire des choix pour progresser dans la partie. Nous comptons une demi-journée pour réaliser ce travail.

7.3.4 Le Code de vie

Le Code de vie (Annexe 3 Code de vie)²² est un guide mis en place par/pour les enfants avec l'équipe éducative. Durant les 3 journées d'intégration et de préparation à la vie commune de la nouvelle année scolaire, le groupe des jeunes réfléchit sur les règles qui vont fonder le cadre de la vie communautaire dans l'institution. Il encadre les ententes et les valeurs partagées et approuvées par le groupe, pour assurer un comportement personnel et social approprié dans un contexte communautaire. Il engage chaque individu à se responsabiliser face à ses actions et ses attitudes. Il est complémentaire au règlement de base établi par l'équipe éducative et la Direction.

Principes : le Code de vie vise à aider toutes les personnes qui vivent et travaillent dans l'institution à répondre aux besoins de chacun. Voici les principes directeurs qui encadrent le processus de développement du Code de vie.

- L'enfant est au centre des décisions.
- Le Code de vie de la *mep* demeure un cadre référentiel pour chaque jeune.
- Le Code de vie est formulé de façon positive.
- Le Code de vie respecte les principes de partenariat (enfant/foyer).
- Le Code de vie respecte la vision/mission et les valeurs de la *mep*.
- Le Code de vie est élaboré de façon précise, claire et compréhensible.
- Le Code de vie préconise le bien-être de tous les intervenants.
- Le Code de vie est signé par tous les enfants participants à son élaboration. Ceux qui entrent en cours d'année l'acceptent tel qu'il est.

Le Code de vie a pour but de définir les relations interpersonnelles qui assurent la sécurité et l'épanouissement de tous. Les intervenants (les jeunes, les éducateurs) s'engagent ensemble :

- A développer et à valoriser une éthique de travail, des savoir-faire personnels et sociaux.
- A s'entraider dans leur responsabilité d'appliquer ces savoir-faire et savoir-être.
- A mettre en place des actions qui favorisent le développement de ces savoir-faire et savoir-être.

²²Annexe 3 Code de vie

Les valeurs identifiées à la *mep* :

- Le respect.
- La tolérance et la bienveillance.
- L'accueil (l'ouverture aux autres) et la politesse.
- La reconnaissance des forces, des savoir-être et des savoir-faire de chaque personne.
- L'équité.
- L'honnêteté et l'intégrité.
- Une estime de soi positive.
- La spiritualité et le respect des croyances personnelles.
- La non exclusion.
- La coopération et la solidarité.

Les attentes de la *mep* à l'égard de tous les intervenants :

- Que tous soient respectueux des différences (âges, croyances, projets, etc.)
- Que tous signalent tout acte de non-respect et que tous travaillent ensemble à créer un climat harmonieux.
- Que tous suivent les règles du Code de vie et du règlement de base.
- Que tous participent activement aux activités de la vie en groupe institutionnel.
- Que les partenaires s'engagent à développer leurs normes de respect et de savoir-vivre.
- Que les intervenants de la communauté soient des modèles positifs.
- Que le partenariat et la coopération soient véhiculés et présents dans l'institution.
- Que l'enfant se développe de manière harmonieuse et qu'il vise la réussite de ses projets.
- Que le Code de vie soit un support de référence pour chacun dans ses responsabilités vis-à-vis de la communauté.

7.4 Concept général de l'intervention

L'institution est à considérer à la fois comme une communauté qui tend à créer des valeurs communes acceptant les valeurs propres à chacun et les différences. Ce n'est pas les adolescents qui doivent s'adapter à l'institution, mais l'institution qui doit répondre à leurs besoins prioritaires.

Dans ce contexte, il est nécessaire de fournir des efforts constants d'adaptation en matière d'éducation. Pour répondre à ces adaptations, la structure pyramidale est faible, la force de cohésion s'appuie sur la recherche d'un leadership multiple et flexible qui prend en compte les compétences individuelles et qui permet d'arriver à des décisions partagées par tous et de distribuer aussi largement que possible les responsabilités. La pédagogie développée qui s'adresse à la personne se veut une sorte d'intervention psycho-sociale. Il faut que l'équipe éducative agisse comme une membrane qui va permettre à l'adolescent de commencer à réguler ses échanges avec l'extérieur.

Il s'agit, en éducation spécialisée de travailler avec le « Moi membrane » réglant ce qui entre et ce qui sort. Accompagner des comportements adéquats relève de l'éducation, donner des réponses adéquates à des comportements qui ne le sont pas relève de l'éducation spécialisée. Assumer au quotidien des positions de confrontations sans verser dans le conflit symétrique, demande des qualités personnelles et des aptitudes professionnelles. La maison accueille des enfants âgés entre onze et dix-sept ans. Pour certains d'entre eux, il s'agit d'un premier placement. A souligner aussi que plusieurs de nos pensionnaires appartiennent à d'autres cultures que la nôtre. Ces particularités, ajoutées à l'âge de notre population, appellent une spécificité de notre action éducative.

Notre gageur étant que pour travailler, nous sommes forcés de tenir compte à la fois, de l'individu et du groupe, de ce qui rapproche et de ce qui éloigne. Dans ce sens, la multiplicité culturelle demande à être prise en compte si on ne veut pas que cette richesse de départ devienne source de rejet et d'exclusion. Fort heureusement, nos pensionnaires ont en commun leur âge permettant ainsi une certaine homogénéisation de notre approche. De manière générale, nous constatons que les adolescents que nous recevons sont en quelque sorte « malades » de leur autonomie, au point d'en devenir dépendants. Par manque de repères et de prises réelles sur les événements, ils ont investi des zones de l'existence où règne en maître le passage à l'acte. Marquée par une opposition et un refus des règles presque systématique et une résistance à la frustration quasi inexistante, cette pseudo autonomie risque de les amener à des comportements réels de dépendance (produits addictifs).

Ce fait n'est pas uniquement observable dans une institution comme la nôtre mais est bel et bien un fait de société qui prend ces racines dans les fractures sociales et culturelles actuelles. Les espaces de partages et d'échanges entre générations, autre que ceux établis dans un contexte hiérarchique, s'amenuisent et sont à réinventer. Chaque âge ou catégorie sociale nous apparaît comme enfermée dans ses propres soucis rendant les échanges difficiles.

Nous nous trouvons donc en face de jeunes, qui s'ils sont placés chez nous pour des raisons individuelles différentes, ont en commun de traverser, souvent avec un sentiment de solitude, cette contrée complexe qu'est l'adolescence. Nous allons donc tenter de partir de ce qui leur est commun pour bâtir une action permettant l'évolution individuelle. Dans notre pratique, nous avons à faire et surtout à travailler avec l'angoisse due à la perte du sens et à son corollaire, la violence. Nous ne parlons pas simplement ici de la violence repérable lors de passages à l'acte commis par des jeunes.

Il ne s'agit donc pas pour nous de vouloir éradiquer la violence, ni de vouloir la nier mais de faire avec, de la considérer comme une force de vie, de lui trouver des chemins d'expressions socialement acceptables. Dans tous les cas, l'agressivité et le déni sont les comportements les plus fréquents en réponse aux émotions ressenties par les adolescents placés chez nous. Si nous savons que leurs fondements partent d'un sentiment de vulnérabilité, lié à la perte de l'estime de soi et l'impression d'impuissance qui l'accompagne, nous sommes en permanence à la recherche de réponses adaptées et constructives.

Pour cela nous nous appuyons entre autre sur des auteurs comme Goleman²³ et Wilks²⁴ qui parlent de la culture émotionnelle nécessaire à la compréhension des émotions pour mieux les gérer. Ce choix éducatif n'est pas le fruit du hasard. Force est, de constater que les émotions ou leurs conséquences (agressivité, colère, amour, haine, dépression, culpabilité, rejet, etc.) sont une donnée que nous ne pouvons ni intensifier ni faire disparaître à notre convenance. Elles appartiennent au monde de l'irrationnel et ne se maîtrisent pas sans une structure interne solide et une capacité d'introspection particulièrement affinée. C'est donc notre regard de professionnel, qui nous permet d'offrir aux jeunes la possibilité de regarder et de comprendre un bout de leur dysfonctionnement émotionnel.

Le respect, quant à lui, est du domaine de l'apprentissage, ses effets sont mesurables pour la personne. Le respect dont nous parlons peut se concevoir comme un véritable contrat de réciprocité, garantissant, dans la considération de l'âge et des capacités, la plus grande autonomie de chacun. Cette notion de respect, peut être comprise dans le sens de ne pas porter atteinte à quelqu'un ou quelque chose, mais la capacité de se traiter soi-même et autrui avec égard. Quels que soient les sentiments, voire leur intensité, il reste toujours possible d'essayer de leur trouver une voie d'expression respectueuse de soi et des autres. Travailler dans cette optique nous apparaît comme permettant que la liberté individuelle la plus grande possible, soit accessible au plus grand nombre.

C'est pourquoi, fort de ce qui précède, nous postulons que la liberté d'un citoyen continuera d'être limitée par la liberté d'un autre citoyen. Ce constat reste le fondement de l'apprentissage social que doit obligatoirement faire un enfant pour devenir homme ou femme dans toute l'acceptation du terme. Dans ce sens, cet apprentissage est le fondement du travail que nous effectuons auprès des enfants et avec leur famille. Cette tâche requiert tous nos soins. Elle nous contraint, face aux difficultés rencontrées par certains de nos pensionnaires, à penser et repenser sans cesse un cadre de vie structuré mais jamais rigide. Ce dernier doit nous laisser la souplesse adaptative nécessaire à l'action sur le moment, tout en conservant la cohérence de fond indispensable à l'émergence d'un sens s'inscrivant dans la durée.

Face à la complexité des besoins et des demandes, l'intervenant doit savoir faire preuve de créativité et d'adaptabilité dans la relation quotidienne formalisée et non formalisée. Pour que ce potentiel de grandir dans le respect mutuel soit exploitable auprès des enfants, il est nécessaire que l'institution définisse en toile de fond les principes éducatifs ainsi que le référentiel éthique des interventions. Il nous paraît nécessaire que les éducateurs adhèrent de manière active au cadre proposé et participent ainsi à un questionnement et à une évolution de ce dernier. C'est à partir de cette donnée que l'intervenant, qui compose souvent dans l'urgence avec un grand nombre de paramètres, peut, malgré l'impression du coup par coup, construire un processus d'intervention significatif.

Il s'agit pour lui de ne pas rester simplement au stade de la sympathie, qui est une résonance naturelle aux sentiments de l'autre, mais de passer au stade de l'empathie, à savoir, la compréhension des sentiments de l'autre sans se mettre à sa place, afin d'accéder à des significations plus profondes.

²³ Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Ed. Robert Laffont, S.A., Paris 1997

²⁴ Wilks F., *Les émotions : une intelligence à cultiver*, Ed. Le souffle d'or, Barret-le-bas 2000

L'empathie peut être définie par deux composantes :

- La réceptivité aux sentiments vécus par l'autre.
- La capacité verbale de communiquer cette compréhension.

Difficulté supplémentaire de notre pratique éducative, puisqu'elle demande à l'intervenant la capacité de garder une distance permettant la compréhension et la sécurité au sein même de la proximité relationnelle nécessaire. Dans un travail comme le nôtre, où action et compréhension sont étroitement liées, la relation formalisée ou non, reste effectivement, l'espace et le moteur privilégiés du changement, si tant est qu'elle soit garantie par la pensée structurante d'une équipe.

Au fil du temps nous constatons que si les buts que nous poursuivons ne changent guère, les moyens dont nous disposons et les méthodes que nous employons ne sont jamais définitifs. Ces deux sœurs que sont l'éducation et la pédagogie sont par excellence des sciences en continuelle évolution. Elles sont constamment à réévaluer et actualiser pour répondre autant aux besoins individuels de nos pensionnaires que pour s'inscrire dans la logique sociale et sociétale.

Nous sommes convaincus que l'apprentissage de la liberté de pensées et d'actions n'est pas le seul apanage d'une famille, mais de la communauté en général. Cet apprentissage passe pour l'individu, par l'intégration de valeurs et par le regard possible sur soi-même. L'éducateur spécialisé intervient au sein d'un système éducatif général qui valorise, via l'école, la promotion sociale individuelle dans un monde qui recherche une promotion sociale collective. Ce qui fait la spécificité de l'éducation spécialisée dans ce système c'est son approche qui intervient à un point de tensions puisque sa tâche consiste à favoriser l'équilibre entre la personne individuelle et la personne sociale.

Dans le prolongement de cette idée toute notre pratique consiste à faire en sorte que les séquences quotidiennes ou les événements ne soient pas vécus comme une suite fragmentaire, donc morcelable, mais dans un continuum repérable comme un processus ayant du sens. Notre action est imaginée et construite comme un film et non comme une succession de photos. C'est au sein de ce quotidien, si souvent dévalorisé, qu'une attitude éducative attentive peut permettre à l'enfant de reformuler des demandes, parfois irréalistes et ayant le plus souvent à voir avec un passé douloureux, afin de mesurer les conséquences inévitables qu'un véritable choix peut entraîner pour lui et pour les autres.

Il s'agit d'un travail de réajustement, de rééducation, prenant toute sa dimension, quand il prend place dans un processus de temporalité.

Le but recherché étant de permettre à l'enfant d'être en prise plus directe avec l'expression possible de ses besoins réels et en lien avec son âge. La réorientation de son désir, qui lui permet de grandir, passe par l'apprentissage de la négociation et ce, pas seulement avec les tiers mais aussi avec lui-même. Ce réaménagement intérieur ne peut se faire que s'il est considéré comme ayant une valeur. Il ne peut donc s'opérer que sous le regard appréciatif d'adultes et à la condition que ces derniers soient conscients du processus de maturation engagé par l'enfant.

Nous pensons que la collaboration et le travail d'accompagnement de la famille est un engagement important. Dans la majorité des situations un possible existe et nous essayons de soutenir la responsabilité de sang et de droit des membres constitués par celle-ci ; droit de garde et autorité parentale.

L'alternance ou le placement alterné est une réponse originale qui nous permet de soutenir le placement en travaillant directement la relation avec le ou les parents, soit sur la semaine, soit sur les week-ends. Aller rencontrer les personnes dans leur contexte familial, les regarder agir, les soutenir, les écouter, accepter de porter un regard empathique sur une situation souvent difficile, nous permet d'accéder à la compréhension du mode de relation familial, dans le respect des uns et des autres.

Cette démarche s'inscrit dans un échange réciproque, puisque nous travaillons avec le groupe des parents dans le cadre institutionnel. Pour la majorité des placements, le retour dans la famille sur le week-end et sur les périodes de vacances scolaires reste concevable, c'est une condition souvent souhaitée par le ou les représentants légaux, soit le père ou la mère et il s'inscrit dans le projet éducatif individuel.

Virginia Satir²⁵ donne une définition des enjeux éducatifs familiaux pour la construction d'un être humain qu'elle appelle « équilibré » et de son intégration dans notre société. Des enjeux qui nous concernent et qui sont intégrés dans la conceptualisation du travail proposé à la *mep*. Il s'agit pour nous de créer un atelier éducatif dans lequel des situations particulièrement complexes sont abordées, de poser un cadre formel, de favoriser la reconstruction individuelle. Il faut, dans la réflexion générale, garder la possibilité d'adapter le cadre aux exigences de cette complexité. Il ne s'agit pas pour nous de simplement contenir des situations difficiles et de faire à la place de la famille, mais davantage d'accompagner des jeunes en grandes souffrances en tenant compte des responsabilités et des ressources des uns et des autres.

*« Un individu équilibré est capable : de se prendre en charge, d'estime et de confiance envers soi-même et envers les autres, il est capable de créer des relations profondes avec autrui, de faire sa place dans la société en respectant les libertés des autres et il capable d'assumer à son tour des responsabilités »*²⁶

Pour tendre vers un équilibre bénéfique à la croissance, il nous faut veiller à ne pas solliciter en permanence les adolescents et ne pas toujours faire à leur place. L'accompagnement éducatif passe avant tout par le « faire avec » pour démontrer d'autres alternatives aux gestes qui sont socialement insupportables ou inacceptables. Notre tâche première sera d'amener le jeune à s'adapter à la vie qui l'attend et pour cela il nous faudra supporter au quotidien les épreuves et les transgressions. Accepter que dans la confrontation il y ait avant tout une rencontre et que ce soit cet espace qu'il nous faut investir ensemble.

²⁵Satir V., *Pour retrouver l'harmonie familiale ; Peoplemaking*, 1972, traduction par T. Lebeau & M. du Ranquet, illustrations par Yves Barry, Delarge, 1980

²⁶Satir V., *in op cit*

7.5 Le regard porté sur les jeunes que nous accueillions

Dans notre intervention éducative, nous allons travailler particulièrement sur trois champs de la construction de chaque individu :

7.5.1 Le champ cognitif, la dimension éducative

La dimension éducative renvoie à la transmission d'un ensemble de règles, de valeurs et de repères qui permettent au jeune de s'orienter et de se structurer dans le processus qui l'amène à développer son identité culturelle et sociale. Cette transmission se fait en partie par l'éducateur référent, mais essentiellement par l'équipe éducative. Il est important que l'éducateur puisse, dans son travail au quotidien, se situer face aux jeunes, en accord avec des valeurs auxquelles il adhère et son engagement et que celles-ci soient partagées par ses collègues.

In fine l'institution développe ses propres valeurs, permettant la mise en œuvre du travail d'équipe. L'authenticité, l'exemplarité, la bienveillance, le respect et l'implication personnelle sont donc fondamentales. L'éducateur ne fait pas l'économie d'un solide engagement personnel. Il doit donc composer harmonieusement avec les règles et les valeurs personnelles, familiales, institutionnelles, professionnelles et sociétales.

Le travail éducatif demande aussi une importante souplesse pour questionner, percevoir et incarner les normes qu'il transmet. Ce travail demande à la fois de l'intégration, de la relativité et de la cohérence, sachant que l'enfant a aussi besoin de voir que les adultes ne sont pas toujours d'accord entre eux, mais qu'ils trouvent le moyen de s'exprimer et de s'écouter sans créer de situations conflictuelles. Ce n'est que dans un tel cadre à la fois contenant et participatif, que l'enfant trouvera suffisamment de sécurité, de stimulations et d'espaces pour se confronter aux adultes.

C'est essentiellement dans l'organisation générale de la vie institutionnelle commune, balancée par ses rythmes et ses contraintes, que les jeunes font les apprentissages concrets de la vie sociale et familiale. Une pédagogie de la vie par la vie.²⁷ Si l'institution et les professionnels qui occupent le terrain d'aujourd'hui ne sont plus, par leur organisation une famille de substitution, ils restent aux travers des projections et des transferts qu'ils favorisent, le lieu où l'éducateur et l'éducatrice renvoient une image de l'homme et de la femme. Ils vont ainsi permettre aux adolescents d'expérimenter d'autres alternatives pour répondre aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur relation à l'adulte, particulièrement au cadre éducatif que celui-ci doit poser.

Pour beaucoup d'entre eux, ce sont ces difficultés qui ont amené les Services placeurs ou leurs parents à décider d'un placement. Les concepts théoriques auxquels nos pratiques font références viennent de la pensée systémique et psychanalytique, de certains éléments de la philosophie éthique, de la sociologie et d'autres courants de pensée plus généralistes.

²⁷Faucher F., Bakulé F., « une pédagogie de la vie par la vie », Ed. Fleurus, Paris 1975

L'équipe de professionnels est composée de 4 éducatrices spécialisées, 3 éducateurs spécialisés, qui représentent 6.45 postes à 100% pour l'internat, d'une accompagnante des parents à domicile à 35%, d'une psychologue à 20%, d'un responsable socio-éducatif à 85%. Enfin un ou une stagiaire qui fait son apprentissage du métier d'éducateur. C'est l'articulation de l'ensemble des intervenants, des compétences et de la cohérence de l'équipe qui assure le travail au quotidien, centré autour de la Tâche qui nous réunit.

7.5.2 Le champ intrapsychique, la dimension thérapeutique

La dimension thérapeutique traduit notre volonté de comprendre et de soutenir l'enfant dans son développement, dans une construction harmonieuse et consistante. Le travail sur le lien est essentiel. C'est une manière de répondre aux abandons, aux ruptures successives que la majorité des enfants que nous accueillons ont vécus. Il va s'agir de faire le pont entre la gestion des affects et la connaissance. Celle de la connaissance de Soi autant que de sa perception du monde. Ce pont invite à rejouer des constructions relationnelles figées, voir toxiques, et en expérimenter d'autres que celles qui permettent de communiquer et d'être entendu. C'est à ce prix que la relation devient constructive pour l'enfant. Une relation constructive qui soutient l'estime de Soi. Elle doit permettre à l'enfant de sortir de l'enlèvement des comportements défensifs et symptomatiques dans lesquels il s'est trouvé confronté dans sa famille.

Le champ intrapsychique concerne le monde interne de l'enfant. Il prend en compte l'histoire de vie de l'individu, avec ses blessures, ses affects, sa relation à l'Autre, sa capacité à être seul et en groupe, sa capacité de discernement, sa capacité à résister aux tentations, ses défenses, sa tolérance aux frustrations, ses capacités à supporter les exigences sociales et familiales, sa capacité à gérer ses émotions. Ces aspects de la personnalité de l'enfant sont réorganisés par un travail individuel et de groupe ressources formalisé et structuré dans le cadre de différents modules à visée thérapeutique.

C'est le contenant qui permet à l'adolescent de se confronter au cadre et qui a pour but de soutenir-le moi et de réceptionner le surplus émotionnel lié à la frustration. En ce sens, le travail à visée thérapeutique se passe quotidiennement dans la réalité vécue de la confrontation aux exigences. Ces modules sont les outils pédagogiques que nous avons privilégiés dans le cadre de la Tâche qui nous est confiée.

Ils touchent à la fois des aspects de l'individu en tant que personne unique et la nécessité pour cette même personne de s'intégrer dans la dynamique générale du groupe constitué dans l'institution. Pour favoriser le côté individuel, nous avons imaginé : le contrat individuel, le studio « *La Bulle* », le soutien psychothérapeutique « *Thérados* » animé par la psychologue institutionnelle qui pratique avec les jeunes du psychodrame et les entretiens formalisés avec les différents partenaires du placement (famille, enseignants, médecins, assistants sociaux), l'atelier « *Autour de la cuisine* » animé par la cuisinière.

Nous proposons en parallèle les modules ressources formalisés qui touchent le groupe, comme : le groupe « *Extrados* », qui peut s'appuyer sur des activités comme la prévention, l'informatique, la peinture, la musique, le groupe « *Move* », mouvements, jeux et sports et l'Assemblée de maison.

Le concept de la dynamique de groupes s'appuie sur des auteurs comme Campbell, Capul, Lemay, Lewin, Maisonneuve, Mucchielli, Prod'homme, etc. Ces modules sont animés par deux éducateurs spécialisés, homme et femme de préférence.

7.5.3 Le champ familial, la dimension humaine

Ce champ est particulièrement important, il nous rappelle que l'histoire de vie où les loyautés et « secrets de famille », souvent douloureux, complexifient la situation et sont des chemins sur lesquels nous avons à marcher. Nous devons composer avec les responsables légaux (droit de garde et autorité parentale) et pour cela notre accompagnement intègre la famille du jeune dans le processus de prise en charge (parents, famille monoparentale ou famille d'accueil). C'est avec eux que nous pouvons travailler sur un retour possible du jeune dans sa famille et ceux-ci nous délèguent la fonction de la tâche éducative le temps du placement.

Dans la majorité des situations d'accueil, les responsabilités et les droits légaux appartiennent aux parents. Il se peut aussi qu'elles soient allouées au SPJ par décision de la Justice de Paix, ou concernées par une curatelle de l'OCTP, voire par des placements pénaux qui dépendent du TM. Un travail de groupe formalisé, le groupe « Parents », a lieu une fois par mois à l'extérieur de l'institution. Il est animé par le directeur et l'éducatrice accompagnante des parents. Ce travail va de pair avec les entretiens de famille réguliers, menés par les éducateurs référents durant le placement du jeune et l'éducatrice dédiée entièrement au soutien des parents à domicile.

7.6 Concept pédagogique et de formation de la mep

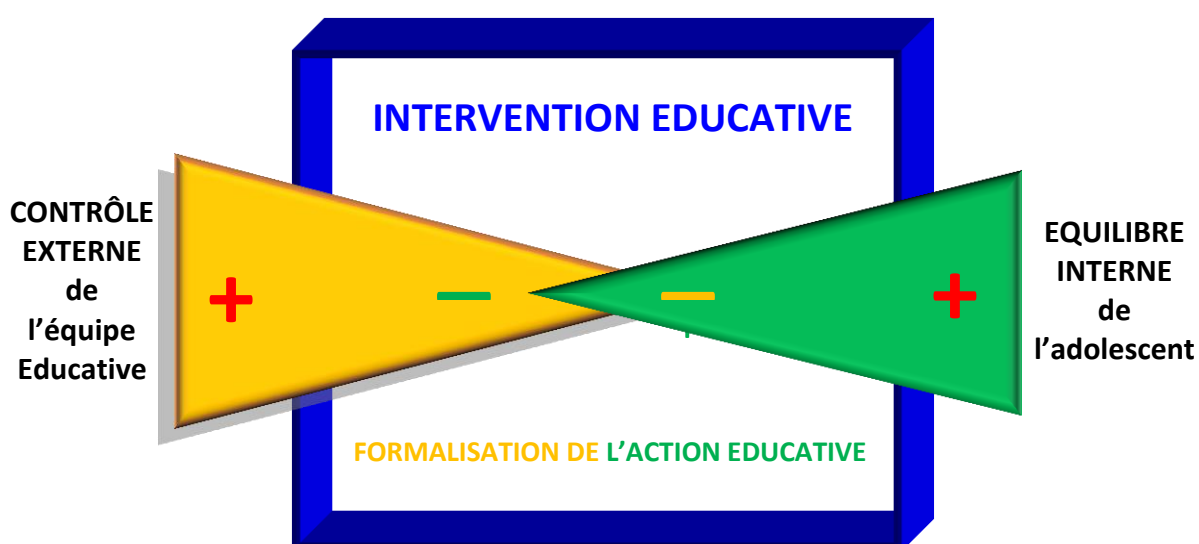
Développer, favoriser par la vie et le travail quotidien, la prise de conscience, la découverte des réalités journalières, familiales, qui permettront à l'adolescent, dans le présent et pour le futur, d'acquérir des compétences pour arriver à un équilibre intérieur suffisant et parvenir à une intégration sociale acceptable.

C'est dans la tension entre l'attachement nécessaire et la perte obligée vécu par l'adolescent que se tisse le lien éducatif, dynamique relationnelle référentielle de l'ajustement des comportements à la réalité externe. Ces relations privilégiées ne sont pas sans effet dans le cadre de l'action éducative menée à la *mep* et visent à instaurer un climat de confiance, de collaboration qui permet au jeune de développer ses potentialités. Elles ne sont possibles que sous couvert de la loi autorisant la vie en société, et nous obligent parfois à utiliser la médiation pour rappeler au jeune que l'éducateur représente d'un côté l'adulte auquel on peut se confronter ou se confier, mais aussi le garant de la loi à l'intérieur de l'institution. Il est nécessaire d'affirmer continuellement cette différence afin d'éviter tout malentendu.

Winnicott parle de la notion de l'introduction d'un élément tiers qui va signifier la notion de distance, d'interdit et qui tend à offrir un espace favorable au processus de construction évolutive.

« Comment éviter ces relations duelles qui rejouent sans aucune maîtrise, la dépendance prégénitale de l'enfant à sa mère ? Il faut trouver un moyen qui évite les dangers de ces relations duelles maître/élève. Comment ouvrir ce couple sur le triangle salutaire ? Comment oedipiser les relations afin que vienne au monde la loi qui permettra à l'enfant de se situer à travers les conflits, à travers les échanges, dans le groupe parmi d'autres, et dans son intériorité. »²⁸

Dans cette optique, le parcours idéal que nous proposons est que notre action permette, chez l'adolescent le passage de plus de contrôle externe à moins, pour encourager petit à petit, une intégration du cadre et des règles qui favorisent le passage du moins d'équilibre à plus d'équilibre interne (voir schéma ci-dessous). C'est à cette condition qu'un processus d'indépendance individuelle réelle, visant à augmenter la compétence sociale de la personne, peut devenir une réalité.



7.7 Objectif de travail

« Dans le quotidien par le quotidien ».²⁹ Pour réaliser cet objectif, nous travaillons à instaurer un climat de sécurité, de confiance et de collaboration grâce auquel les adolescents pourront réaliser une prise de conscience de leur situation réelle, assumer et dépasser les difficultés, repérer et développer leurs capacités internes pour accéder au statut de jeunes adultes responsables, capables d'opérer des choix dans le respect de la liberté des autres.

²⁸ Winnicott D.W. in op cit

²⁹ Gendreau G., L'intervention psycho-éducative, Ed. Fleurus, Paris 1978

Nous pensons que l'accompagnement réfléchi dans les actes les plus concrets de la vie, s'il s'appuie sur une relation significative, est un réel moyen de développement. Le bien-être des enfants et leur évolution au jour le jour est une préoccupation toute aussi constante que l'espérance en un hypothétique bonheur futur. Nous croyons à la politique des petits pas. Nous offrons aux jeunes un champ d'apprentissage social qui permet la confrontation aux structures et aux personnes.

7.8 Champ de la tâche éducative

Notre intervention se situe de manière formelle, semi-formelle et informelle. Ces champs permettent d'utiliser différents modes d'intervention et d'offrir la possibilité aux jeunes de faire les mêmes apprentissages, dans des lieux et sur des modes différents. Ils ont intrinsèquement la même valeur pédagogique mais permettent aux jeunes de repérer l'importance de la forme dans des contextes spécifiques. Nous avons formalisé notre intervention en proposant des modules de travail en groupe, organisés et régis par des procédures et des règles spécifiques. Ces modules sont nos outils pédagogiques à l'intérieur desquels des objectifs spécifiques et individuels sont posés et évalués. Nous utilisons le travail de groupe comme un moyen pour atteindre ces objectifs, mais en aucun cas comme un but en soi.

A la *mep*, l'éducateur va s'efforcer d'établir une relation individualisée avec chaque jeune dont il a la charge d'éducation ou de rééducation mais son action se déroule bien souvent dans le cadre d'un groupe.

Mucchielli³⁰ définit le groupe par sept critères:

- Ses interactions.
- L'émergence de normes.
- L'apparition de buts communs.
- Le développement d'émotions et de sentiments collectifs.
- L'édification d'une structure informelle.
- La constitution d'un inconscient collectif.
- L'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement.

A partir du moment où l'éducateur se trouve dans une collectivité d'enfants et/ou d'adultes qui interagissent, communiquent et partagent quelques buts communs, il va devoir s'interroger sur l'organisation de ce groupe, sur ses fonctions et sa place. Il est donc impossible de travailler sans tenir compte du groupe. De plus, pour comprendre la place de chacun, il faut tenir compte de la pluri-appartenance de la personne au sein de groupes antérieurs et de groupes actuels.

³⁰Mucchielli R., *La dynamique des groupes*, Ed. ESF, décembre 1999

Michel Lemay³¹ explique que : « les interrelations à l'intérieur d'un groupe spontané ou imposé (par exemple l'internat) sont en partie reliées à l'ici et maintenant de la nouvelle expérience collective, et en partie dépendantes de la répétition sur les membres des attentes, projections et émotions issues des événements vécus et perçus dans les groupes antérieurs, plus particulièrement dans la cellule familiale ».

Conditions requises pour qu'un groupe puisse fonctionner:

- Les membres doivent avoir un certain désir de participer à une vie collective.
- Il leur faut établir des échanges entre eux.
- Ils doivent se définir des buts communs.
- Ils doivent aboutir à un minimum de cohésion sous peine d'éclatement ou de tensions insupportables.

Face à ce défi représenté par une existence en commun inévitablement conflictuelle, l'éducateur peut être tenté de privilégier un travail individualisé sous forme de relations duelles et ne pas avoir d'autres choix que subir les situations de groupes lorsqu'il n'a pas d'autres possibilités (lors des repas ou des couchers par ex.).

Pour nous, l'internat est un instrument de travail et pas une fatalité. Nous allons donc tout mettre en œuvre pour que le groupe permette de déboucher sur des objectifs de transformation et de mieux-être. Nous allons éveiller un désir de participation commune, de projet collectif, tout en favorisant les échanges, les temps de paroles et d'actions. Le groupe va permettre aux jeunes d'effectuer divers apprentissages et expérimentations.

Le groupe est un lieu de socialisation. La vie collective avec ses inévitables frustrations mais aussi ses joies permet aux membres de s'exercer aux différentes tâches qu'impose toute vie en commun ; il est nécessaire de négocier ses propres demandes en fonction de celles des autres; il faut admettre certaines différences, certes agaçantes mais porteuses de nouvelles images identitaires; le groupe devient alors progressivement un lieu d'échanges où chacun apprend à se situer par rapport à l'autre en trouvant son territoire.

Le groupe permet de se reconnaître dans son propre fonctionnement vis-à-vis de l'autre. La valeur d'un accompagnement est de pouvoir amener les sujets qui vivent ensemble à reconnaître ce qu'ils sont aux yeux des autres tout en percevant ce que les autres représentent pour eux-mêmes. On peut parler d'un véritable miroir et aussi d'un « laboratoire » social où par les frictions, les désunions et les réconciliations quotidiennes chacun rejoue les aléas de la communication qu'il a pu subir dans les systèmes familiaux, sociaux, scolaires et professionnels tout en modifiant certaines inductions grâce aux interprétations, faites sur-le-champ par l'éducateur.

Le groupe permet l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective. Prise de responsabilité, acceptation transitoire d'être dirigé par un autre, négociations lorsque surgissent des divergences, écoute mutuelle, reconnaissance des canaux de communication, prise de conscience de la pesanteur des non-dits, réflexion sur les processus

³¹Lemay M., *Les groupes de jeunes inadaptés*, Presses Universitaires de France, 1975

hiérarchiques qui s'établissent. Là encore ces découvertes ne peuvent pas s'opérer seules, d'autant plus qu'elles entraînent la mise en place de résistances individuelles et collectives. La compétence éducative est de savoir être attentif aux potentialités qu'offre la vie collective afin d'orienter les membres du groupe à ces dimensions de la communication groupale. Il se produit alors, avec des hauts et des bas, une maturation de la petite collectivité et la mise en place de traditions qui tendent ensuite à se transmettre aux nouveaux arrivants.

Le groupe est un lieu d'expression. La vie collective peut créer des conditions d'écoute et d'empathie mutuelle qui favorisent les désirs d'expression de chacun. Alors que le jeune se trouvait jusque-là dans un milieu familial ou dans une structure professionnelle lui interdisant un droit de parole, il fait l'expérience enrichissante de pouvoir émettre des messages qui non seulement sont écoutés, mais débouchent sur des transformations effectives de son environnement.

Le groupe est porteur de normes. Il peut devenir un moyen de régulariser les conduites sociales en construisant un système de règles, d'opinions et d'attitudes qui deviennent la loi du groupe.

Les groupes mobilisent des forces qui produisent des effets importants, positifs ou négatifs, sur les individus. Les normes établies en commun dans un groupe tendent à devenir des normes personnelles. Il est souvent plus facile de changer les comportements individuels en groupe que pris isolément. Les changements individuels dans un groupe ont davantage de chance d'être durables.

7.9 Concepts concernant les dépendances, la santé et la sexualité

Certains aspects de nos procédures font l'objet de protocoles internes, comme par exemple la santé. Chaque enfant doit avoir un pédiatre ou un médecin qui suit son développement et qui est responsable des prescriptions médicales. Dans le cadre de l'institution, nous avons à disposition une pharmacie qui est élaborée en collaboration avec un pharmacien professionnel et nous permet de répondre aux besoins basiques.

Par ailleurs, les collaborations sont mises en place avec des partenaires médicaux pour assurer le suivi d'un enfant atteint d'une maladie chronique, d'un accident grave. Notre regard sur la santé d'un enfant touche beaucoup d'aspects de son bien-être comme son hygiène et sa capacité à prendre soin de lui et de son corps. Il en va de même avec les médecins psychiatres ou psychologues qui suivent l'enfant, dans ce cas c'est la psychologue institutionnelle qui se charge de faire les liens et de vérifier les besoins et les attentes de chacun. Nous bénéficions du service AIMEA (une infirmière en psychiatrie, au besoin un médecin, à disposition pour une réflexion interdisciplinaire ou des consultations internes d'un enfant) et d'une collaboration avec les professionnels de la pédopsychiatrie de notre région que nous rencontrons régulièrement.

Nous nous appuyons sur les principes éthiques élaborés dans le cadre de la Commission latine d'éducation sociale affiliée à l'association Intégras (*Annexe 10 Engagement pédopsychiatrie*).³²

Nos réflexions sur la toxicomanie ou la sexualité découlent de notre concept pédagogique. Le travail est fondé sur le respect de la loi en vigueur dans la société et le principe de protection de la santé morale et psychique des mineurs. Les addictions telles que le tabac, le cannabis ou les comportements déviants face à Internet sont traités en regard de la loi et de manière préventive dans le cadre des groupes ressources formalisés « Extrados », animés par les éducateurs de manière régulières et qui privilégient la compréhension ainsi que la prise de conscience des conséquences de ses actes.

Notre pratique favorise le travail avec des spécialistes ou des unités spécialisées, pour des actions ponctuelles de prévention, de consultation ou de suivi d'un enfant en particulier ou la mise en place de protections adaptées au groupe. Les réponses apportées aux problématiques correspondent à l'âge, de l'adolescent et à sa capacité à les intégrer. Nous estimons que, par ces moyens, nous minimisons l'apparition d'actes transgressifs et de mises en danger des membres du groupe.

7.10 Concept de santé et de sécurité du personnel d'encadrement

En ce qui concerne les mesures de santé et de sécurité au travail du personnel, nous avons conceptualisé sa réalisation dans un document « Santé et sécurité au travail, procédures et recommandations » (*Annexe 11 Santé et sécurité au travail*)³³. Pour la mise en place des procédures, le SPJ nous a attribué 5% poste de travail. Cette dotation est attribuée à un collaborateur qui se charge de son application. Il s'articule sur deux aspects principaux : la sécurité, telle que la prévention des accidents, de la sécurité incendie et générale. L'autre aspect met la priorité sur la santé des collaborateurs avec ces risques d'épuisement ou de maladies à répétition.

7.11 Concept de formation d'équipe

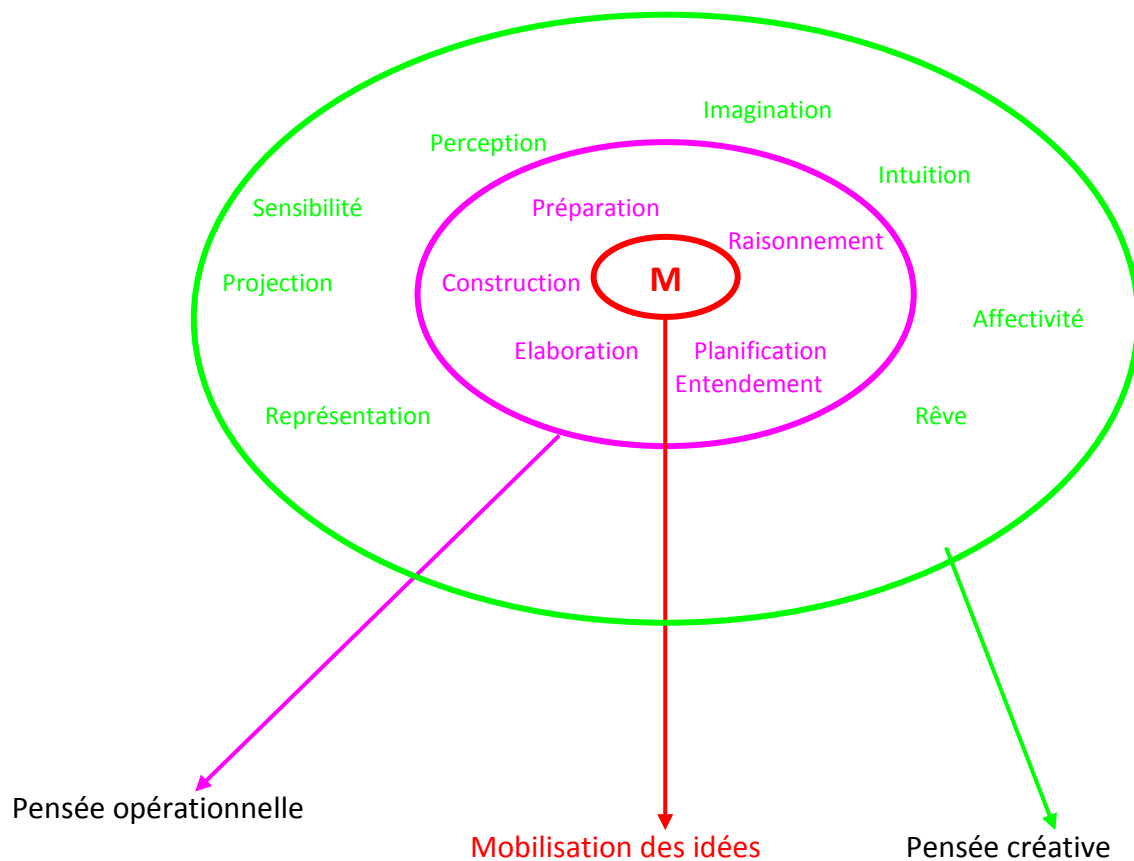
Modélisation de notre intervention, acquisition d'un modèle commun, d'une culture d'intervention. Pour cela il nous faut approfondir les outils pédagogiques existants, acquérir des compétences pour les articuler entre eux, afin de nous permettre :

- D'obtenir la reconnaissance de notre travail et de notre intervention auprès des services placeurs.
- D'obtenir la confirmation de la délégation de la tâche éducative auprès des parents.
- De favoriser la compréhension et la cohérence des outils proposés.
- D'acquérir les compétences nécessaires à l'animation et l'évaluation des différents modules ressources formalisés.
- D'assurer la pérennité des activités proposées.

³² *Annexe 10 Engagement pédopsychiatrie*

³³ *Annexe 11 Santé et sécurité au travail*

7.12 Champ de la réflexion et de la formation, lieu d'évaluation et schéma



C'est par la mise en commun des problématiques individuelles ou de groupe que nous abordons lors du colloque hebdomadaire, que nous allons mettre en forme, formaliser et agir dans la situation donnée, dans des champs et sur des modes différents. Nous utilisons « la pensée créative et opérationnelle »³⁴ pour réaliser la mise en forme. Notre action peut être évaluée dans chacun des modules proposés et le contenu, les objectifs sociaux et personnels maintenus ou modifiés. Notre action est donc mesurable; elle s'inscrit dans une situation donnée en lien avec les problématiques, les âges et le sexe des jeunes placés.

³⁴Di Lorenzo G., *Questions de savoir*, Ed.ESF, Paris 1991

8 Le travail avec la famille

8.1 Les « lunettes » utilisées

L'approche systémique, notre modèle de référence, situe l'enfant dans ses liens avec la famille. Nous considérons les ancrages familiaux comme fondamentaux dans le développement de l'enfant. Le travail avec la famille est essentiel. Il a pour principale ambition la reconnaissance de chacun dans le système familial et tend au développement des compétences parentales.

8.1.1 La gestion des week-ends, des vacances, des crises familiales

Pour les enfants qui ne peuvent pas retourner régulièrement dans leur famille, il est éthiquement impensable qu'un enfant puisse avoir l'institution comme unique point de référence et d'attachement. Nous travaillons dans le sens de maintenir, voire de créer, un réseau relationnel autour de l'enfant, autre que celui de l'internat. Si cela paraît évident pour un enfant qui peut être accueilli régulièrement dans sa famille ou dans sa famille élargie, cela l'est moins pour un enfant qui n'a pas cette possibilité. Ces occasions de rencontres avec des partenaires non-professionnels permettent à l'enfant de bénéficier de moments plus individuels, d'être attendu, de découvrir d'autres modèles relationnels et familiaux, d'exercer ses compétences d'adaptation et sa capacité à créer des liens. Les moyens d'un travail dans cette perspective sont les suivants :

- À chaque fois que possible, nous travaillons avec les parents, pour qu'ils puissent évoluer dans leurs pratiques éducatives et améliorer la qualité de l'accueil qu'ils proposent à leur enfant. Il s'agit aussi souvent d'accompagner les parents vers une prise de conscience et un suivi des difficultés qui les empêchent d'accueillir leur enfant dans de bonnes conditions et en sécurité.
- Nous travaillons avec un réseau régional des familles d'accueil relais agréées par le SPJ, avec qui nous entretenons des liens privilégiés. Les enfants peuvent bénéficier ainsi régulièrement d'un accueil familial respectueux de leurs besoins et de leur situation.
- Dans l'accompagnement de l'enfant, nous mettons l'accent sur l'importance de travailler autour de sa capacité à créer des liens de confiance, d'abord avec nous mais dans la perspective qu'il puisse les créer aussi avec d'autres personnes. Nous pensons qu'il s'agit d'un axe de travail important que de permettre à des enfants, mis à mal dans leurs liens aux adultes, de vivre des expériences relationnelles positives et d'accroître leurs compétences dans ce sens.
- Nous trouvons intéressant de concevoir une ou des périodes durant les vacances scolaires pour permettre aux enfants de « partir en vacances » dans un cadre différent que celui de l'internat. Durant cette période, les éducateurs qui travaillent peuvent être à la disposition des familles, les rencontrer sur leur lieu de vie.

Ils accompagnent aussi les enfants et entretiennent des relations avec les responsables des camps de vacances ou encore ils peuvent intervenir en cas de difficultés.

- La possibilité d'accueillir un enfant en cas de crise familiale est possible, il en va de même pour assurer sa protection.

8.1.2 Formes et buts du travail avec les familles

En règle générale, le travail avec les familles se déroule sous la forme d'entretiens. Les entretiens sont organisés par l'éducateur référent qui peut solliciter la participation de la direction ou du responsable socio-éducatif. Cette configuration offre la possibilité d'une médiation dans les rapports parents-éducateurs. Elle permet également à l'éducateur d'être le porte-parole du vécu et des besoins de l'enfant dont il s'occupe, tout en respectant le/les parent(s). C'est une intervention en Co-animation.

Le travail avec la famille peut prendre d'autres formes que l'entretien. Ces diverses formes relèvent de la créativité des membres de l'équipe éducative et des compétences à disposition. Elle peut prendre la forme de thérapie de famille. Des échanges informels aux partages d'activités avec le/les parent(s), ce travail recherche, d'une manière générale, à soutenir une structure familiale bienveillante et respectueuse des rôles et des statuts de chacun et propose un travail sur l'exercice de la parentalité. Cette dernière est considérée comme un pas en avant lorsque les parents perçoivent et trouvent des réponses cohérentes et adaptées aux besoins et aux problématiques que pose l'éducation de leur enfant. Les parents ont aussi la possibilité de participer au « Groupe Parents », animé par le directeur et l'éducatrice accompagnante des parents.

8.1.3 Le contexte de notre travail avec la famille

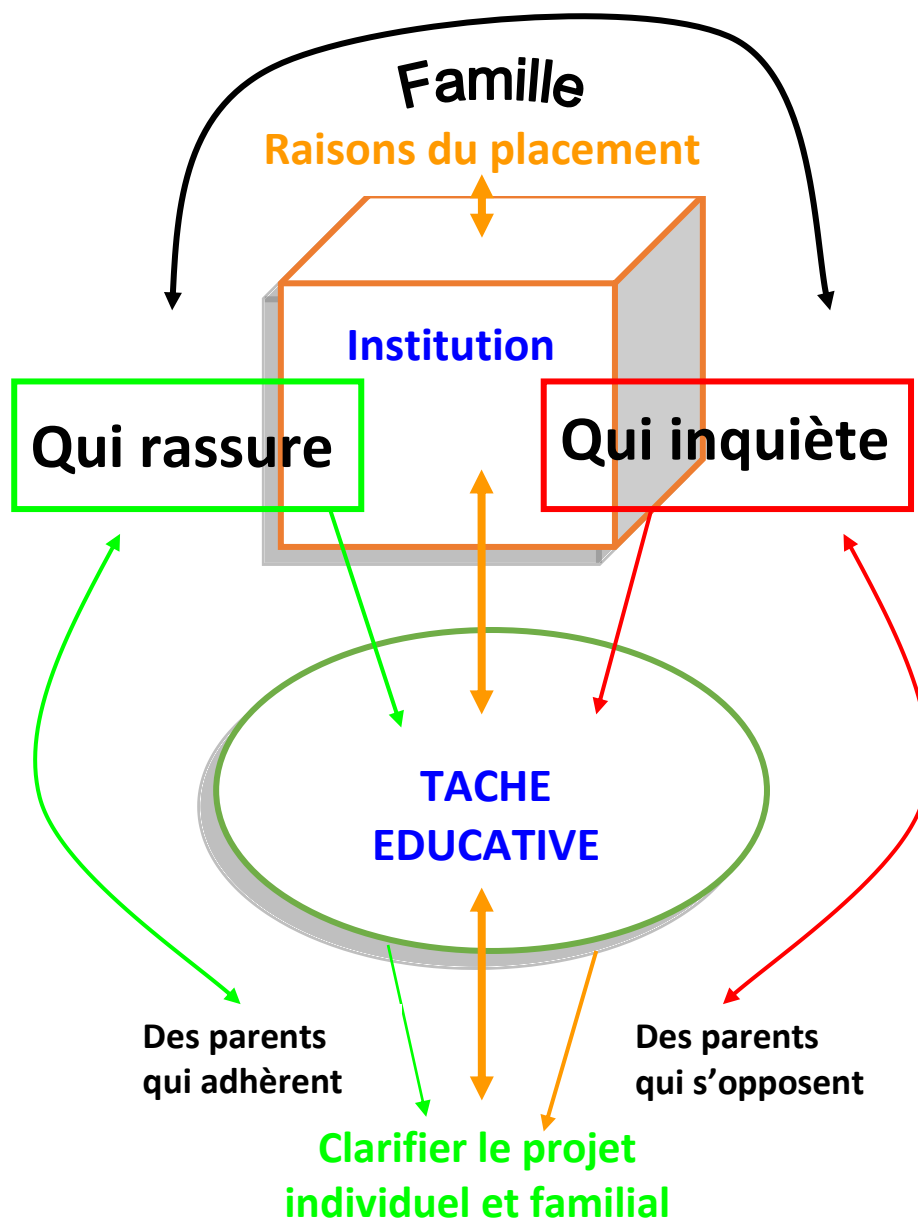
La façon d'envisager le travail avec les familles est profondément liée au contexte institutionnel et social dans lequel émerge la demande. Dans la perspective d'un placement, la notion de demande parentale pose un problème majeur. Il est important d'en mesurer les conséquences sur nos modalités de travail. Dans le cadre d'une thérapie familiale classique, le parent demandeur d'aide est conscient de l'impasse dans laquelle il se trouve; en général la famille dans sa globalité est en souffrance. Il attribue souvent cette souffrance à une défaillance personnelle; du moins est-il plus ou moins prêt à le faire. Il prend partiellement ou complètement la responsabilité de dépasser cette difficulté avec l'aide d'un tiers. L'alliance thérapeutique est, dans ce cas, facilitée; le potentiel évolutif devient possible.

Dans le cas où le placement découle d'une mesure de protection ou d'un placement pénal, ce qui représente la majorité des enfants placés dans notre institution, le parent qui se voit « contraint », par la loi ou par son « incompétence », d'accepter un placement, attribue en général la responsabilité de sa défaillance à des facteurs sur lesquels il n'a pas ou peu de prise; une attribution causale externe et projective s'installe alors. Cette attribution causale invoquée par le parent permet d'atténuer sa culpabilité et la profonde blessure narcissique engendrée par le placement de son l'enfant.

La responsabilité invoquée est alors très souvent celle de l'enfant symptôme et pathogène, du mari violent ou de l'épouse alcoolique, de l'autorité judiciaire ou du contexte socio-économique, etc... Alors que les principaux motifs évoqués lors du placement de l'enfant sont le conflit familial, les carences éducatives, les carences de la fonction parentale, les mauvais traitements et les abus sexuels.

Répondre à l'espoir du changement, c'est arriver à démontrer sa capacité à se questionner soi-même, au sein de la famille. Chacun portant une part du fardeau pour que celui-ci deviennent plus léger pour tous. Un travail de collaboration, de partenariat, un engagement à accepter le changement nécessaire pour progresser. C'est bien dans ce contexte que les professionnels se doivent d'être en questionnement perpétuel pour aménager des interfaces communes, des lieux accueillants la souffrance, des espaces respectueux pour permettre l'expression de chacun et chacune, pour que tous puissent venir en toute sécurité et en confiance, se sachant écoutés et soutenus.

Finalement la réussite d'un placement c'est déjà imaginer pour la majorité des enfants que nous accueillons un retour dans leur famille. Ce retour passe souvent par la capacité de collaboration entre des parents capables d'affronter leurs démons (sûrement d'exprimer leurs souffrances) et des professionnels sachant accompagner la séparation. Car là aussi le paradoxe n'est pas de fêter uniquement les retrouvailles, mais de permettre à l'enfant de reconquérir ses parents, ceux-là même qui n'ont pas toujours su remplir leur devoir de père et de mère en donnant de l'amour, de l'affection, de la sécurité, de la bienveillance et des soins.



8.1.4 Soutien à la réhabilitation sociale des parents

Le travail éducatif comprend pour nous également une réhabilitation sociale des parents afin d'augmenter leur dignité, leur « *valeur* » aux yeux des enfants comme de l'environnement social. Une participation communautaire est un élément fondamental de la santé sociale des parents : isolés, ceux-ci seront en effet plus fragiles. Nous essayons, quand cela est possible par le biais de l'éducatrice intervenante auprès des parents et des réseaux, de construire des liens quand ils sont inexistantes, et de maintenir des relations avec les divers intervenants qui se trouvent autour du/des parent(s). Cela englobe aussi bien les services sociaux que l'univers médical, dans le but de travailler dans la même direction et afin de soutenir au maximum le/les parent(s). Notre travail, lorsque ce réseau de professionnels est inexistant est de le créer afin que les parents sortent du désert social dans lequel ils se trouvent, facilitant ainsi la réinsertion sociale.

8.1.5 Le travail sur l'implication parentale

Durant le placement, un équilibre fonctionnel s'instaure progressivement entre la famille, l'enfant et les éducateurs. Renforcé à la fois par le travail de l'accompagnante des Parents dans la famille et le partage avec d'autres parents. La famille s'appuie sur l'institution et celle-ci soutient et encourage le changement. L'institution devient une aide nécessaire pour la famille et celle-ci peut se réorganiser sans engager de confrontation avec l'adolescent. Il se peut que la famille s'accommode du placement, se déresponsabilise, se désengage du processus évolutif de son enfant. Elle risque de nous attribuer un rôle de substitution et d'en retirer d'importants bénéfices secondaires. Le/les parent(s) apprennent à vivre avec notre aide, s'appuient sur l'éducateur et de ce fait, évitent les confrontations nécessaires aux changements.

L'enfant, par ailleurs s'accommode de sa situation et protège le nouvel équilibre familial. Une vigilance toute particulière doit être portée sur les transferts et contres transferts. Nous nous devons d'impliquer les parents de manière plus active dans l'éducation de leur enfant tout en évaluant les modalités, voir les limites de notre aide.

La base du travail avec les familles est la création d'un lien de confiance mutuelle qui nous permet de travailler ensemble malgré des impératifs imposés par le Service placeur. C'est là que se situe toute la complexité de notre travail. Faire venir les parents dans la maison, créer le lien et le maintenir, ou les rencontrer à domicile permet de pouvoir amener ces mêmes parents à prendre confiance dans leurs capacités de changement et de réhabilitation des compétences parentales.

8.1.6 Cadre de l'intervention de soutien de la fonction parentale, l'éducatrice accompagnante des Parents

Pourquoi ?

- Pour permettre ou favoriser une évolution du cadre familial en parallèle avec celle que l'enfant aura mis en place au cours de son placement. Pour tenter d'optimiser son retour dans la famille dans des conditions favorables.

Comment ?

- En soutenant le/les parent(s) dans leur fonction parentale.
- En offrant un espace de parole et de régulation avec un professionnel, à l'écoute et compétant.
- En utilisant les questions éducatives liées au placement et permettre ainsi aux parents de les aborder avec un regard différent, de les faire émerger et trouver des ressources personnelles pour y répondre.
- Mettre à disposition un intervenant qui les rencontre à leur domicile ; celui-ci n'est pas l'éducateur référent de leur enfant, évitant ainsi aux parents d'être dans une position de « rivalité » dans l'exercice de leur fonction parentale.
- En accompagnant les parents dans les tâches quotidiennes qui leurs posent problèmes.
- En essayant de construire avec eux des réseaux de soutien qui pourront perdurer au-delà de cet accompagnement.

- En préparant, favorisant avec le/les parent(s), le retour de leur enfant durant les week-ends, les vacances scolaires, l'alternance du placement durant la semaine ou le retour définitif en fin de placement.

Les moyens :

- En apportant du soutien et de l'écoute dans la fonction parentale en lien avec le cadre éducatif.
- En stimulant les parents à venir échanger avec leurs pairs dans le cadre du « groupe Parents ».
- En leur permettant de faire face à la solitude qu'ils peuvent ressentir lorsqu'ils ne vivent pas en couple pour élever leurs enfants (famille monoparentale).
- En essayant de trouver des solutions avec eux, travailler sur l'émergence, les soulager dans les difficultés liées à la gestion du quotidien et ce, dans la perspective de créer un environnement familial et social plus favorable.
- En apportant une aide à la vie quotidienne (les courses, le ménage, les repas, l'administratif, etc.)
- En évaluant la situation matérielle, la sécurité, l'autonomie, le confort et le bien-être.

8.1.7 Le groupe « Parents »

C'est un groupe de rencontres qui prend en compte les demandes, les questions, les préoccupations des parents des jeunes placés à la *mep*. C'est un espace où les idées et les normes familiales sont confrontées et mises en discussion. C'est un endroit qui permet aux parents de rencontrer d'autres parents confrontés aux mêmes difficultés, c'est un lieu d'échange et de partage.

C'est l'endroit où nous pouvons expliquer les modalités du cadre éducatif que nous posons et faire des clarifications entre les normes familiales et l'intervention éducative dans l'institution. C'est un espace d'échanges où les préoccupations des uns et des autres se régulent et qui s'inscrit dans le travail de prise en charge de l'enfant. C'est un lieu de clarification du projet et des espoirs familiaux, des attentes de chacun.

Y participer est une condition souhaitée, liée au placement de l'enfant. Nous savons aujourd'hui combien il est important pour lui que son ou ses parent(s) s'impliquent dans le processus de placement. C'est montrer que toute la famille est prête à regarder ses difficultés et disposée à accompagner la prise en charge éducative. C'est soutenir par sa volonté de parents adulte et responsable, les changements et les progrès de son enfant. C'est enfin se dire que les difficultés qui ont amenés au placement concernent toute la famille et pas simplement l'enfant qui « pose problème ».

Nous pensons que la réussite d'un placement est étroitement liée à la participation active des parents dans les processus d'accompagnements éducatifs. Le jeune pourra alors voir son/ses parent(s) sous un autre angle et éprouvera une certaine fierté à savoir que ceux-ci travaillent aussi autour du changement, autour de la réhabilitation des compétences parentales.

8.1.8 Le travail en réseau

L'approche systémique nous amène également à travailler activement et à développer une compréhension des systèmes et sous-systèmes dans lesquels nous fonctionnons. En effet, la théorie systémique montre l'influence mutuelle des composants d'un système. L'analyse du fonctionnement enfant-famille, de notre propre fonctionnement, équipe-institution, de celui de l'ensemble des professionnels impliqués et il nous permet de mesurer les difficultés familiales et par là-même les nôtres.

9 La collaboration avec l'école et le Service psychologie, psychomotricité, logopédie en milieu scolaire (PPLS)

Fort du constat du nombre important de situations où l'enfant se met en échec scolaire et la nécessité, au-delà de l'aspect pédagogique, de prendre en compte ses réelles difficultés en lien avec son histoire familiale, nous avons imaginé et créé une plate-forme de réseau réunissant les acteurs concernés : Directeur d'établissement scolaire, enseignants, psychologues représentants des PPLS, éducateurs du lieu d'accueil de l'enfant, Directeur du foyer d'accueil. Une manière d'anticiper et d'organiser les difficultés.

L'école est bien souvent une priorité pour les parents. Nous le concevons et le respectons fort bien. Il nous faut cependant préciser que nous ne sommes pas un centre de rattrapage scolaire ou d'enseignement spécialisé. L'absentéisme répété, les mauvais résultats sont le plus souvent une conséquence des attitudes de l'enfant face à l'école et de son comportement en classe ou face à ses devoirs. Penser qu'un adolescent va mieux travailler sans que les problèmes de comportement soient résolus nous semble utopique.

En ce qui concerne les devoirs, nos priorités sont en premier lieu d'utiliser les temps de leçons comme un moyen d'amener un enfant à travailler de manière adéquate (éducation) pour qu'il puisse petit à petit devenir responsable de la qualité de son travail et de ses résultats (pédagogie). Si nous sommes responsables de ce que nous mettons en œuvre pour répondre aux difficultés de l'adolescent, nous ne le sommes pas face aux difficultés qui ont amené son placement.

Notre mission reste d'éduquer l'enfant au mieux en partant de ce qu'il est déjà. Mais en aucun cas nous ne nous suppléons aux parents pour ce qui est d'élever les enfants dans le sens d'avoir pour eux des aspirations qui les inscrivent dans l'histoire familiale et la succession générationnelle. Les normes et les règles institutionnelles ne sont pas les normes ou les règles familiales. Les adultes détenteurs des droits légaux assument leurs responsabilités de parents, ils nous délèguent seulement l'autorité éducative dans le cadre de la prise en charge institutionnelle.

*« La progression la plus significative dans le monde de l'éducation date de plus d'un demi-siècle. Elle se résume simplement en disant que l'on ne combat plus l'échec scolaire en s'attaquant directement aux symptômes mais à leurs causes, par une compréhension de l'origine profonde des troubles de l'enfant ».*³⁵

L'école publique obligatoire, relais entre la famille et la société, a pour mission d'assumer une charge éducative, d'enseignement ou d'apprentissage. L'échec scolaire est une façon pour certains adolescents d'exprimer leurs difficultés familiales. Il existe pour eux différentes façons de se mettre en échec scolaire : l'absentéisme, ou plus gravement par des positions de refus systématique, qui peuvent dégénérer sur des violences, verbales ou physiques, à l'encontre de camarades ou d'enseignants.

³⁵ Mannoni M., *L'éducation impossible*, Ed. Du Seuil, 1973

Le recours à la toute-puissance imaginaire des adolescents passe souvent par des situations de souffrances importantes. Ces adolescents perturbent la classe, usent de provocations en tous genres. Dans un tel contexte de manifestations explosives, reconnaître la souffrance de l'adolescent consiste pour l'enseignant, dans la mesure du possible, à parler avec lui ou à l'encourager à partager ses inquiétudes avec les autres personnes du réseau d'intervenant afin de trouver des moyens plus adaptés à l'évaluation de son mal-être.

Lorsque la violence est dévastatrice et que l'état psychique de certains adolescents est incompatible avec ce que propose l'institution scolaire, la réponse institutionnelle adaptée est celle du renvoi. Si aujourd'hui il est de plus en plus difficile de renvoyer de l'école, l'exclusion du groupe classe se pratique fréquemment pour certains jeunes (pas de participation aux courses d'école, aux camps de ski ou de fin d'année) ou, l'oubli au fond de la classe, sans stimulations ou exigences. Face à de telles détresses, seul un partenariat pluridisciplinaire et institutionnel pourra aider l'adolescent à exister autrement.

Bertil Laitselart ³⁶ démontre dans l'école expérimentale, qui accueille des enfants en rupture avec le système scolaire « normal » la nécessité de prendre en compte tous les intervenants et préconise une approche différenciée essentiellement centrée sur l'encadrement et la nécessité d'ouverture à l'autre.

S'il est nécessaire de reconnaître chez l'élève un sujet, il est tout aussi nécessaire de savoir que la personne ayant fait le choix d'enseigner exerce avec sa propre histoire. Ainsi l'attitude de l'enseignant est-elle reconnue comme déterminante par son désir inconscient. Certaines disciplines scolaires sont vécues par l'adolescent comme un objet extérieur dangereux. Elles permettent de repérer, dans son inconscient, une place qui l'autorise à circonscrire à l'extérieur une angoisse interne non repérable par lui.

Si l'éducateur, dans le cadre des compétences qu'il se doit de développer, sait faire preuve d'introspection, il n'est qu'un élément du puzzle, mais il porte la responsabilité de la vision globale de la situation. Il se doit de ne pas renvoyer systématiquement à chacun la responsabilité des difficultés rencontrées, mais plutôt d'assurer, dans la mesure du possible, une coordination des moyens mis ou à mettre en œuvre, principalement centrés sur l'adolescent et sa problématique.

Tout au long des années de collaboration avec l'école publique, des sentiments d'insatisfactions sont apparus, ce qui nous a incités à imaginer et créer cette plate-forme. C'est par le questionnement et l'élaboration d'outils, de procédures, dans un espace d'échanges formels et structurés que nous pouvons remettre l'acteur principal, le jeune, au centre des choix pédagogiques et éducatifs. Cette rencontre facilite grandement l'intégration scolaire des jeunes accueillis au sein de l'école publique et elle favorise une certaine sensibilisation des différents professionnels qui interviennent et accompagnent. Elle pose un regard sur le concept de relation : l'acte d'enseigner et celui d'éduquer ne sont pas neutres, favorisant une personnalisation des fonctions et des rôles à prendre en considération.

³⁶ Laitselart B., *L'école expérimentale de Pons*, in : *Adolescence meurtrie, vers une pédagogie novatrice*, Ed. Privat 2002

10 Organisation de la prise en charge éducative

10.1 Les raisons pragmatiques de notre organisation

10.1.1 Le groupe et le cadre de vie

Quand on parle de groupe dans la prise en charge éducative et thérapeutique des adolescents, nous nous référons également à une réalité institutionnelle : celle de faire côtoyer dans un même lieu des adolescents venus de différentes localités du canton, avec des situations familiales, des états psychiques et des besoins différents. Comme toutes les institutions du canton nous avons fait le pari de les faire vivre ensemble.

Dans notre institution, le foyer pour adolescents est constitué d'un groupe de 15 enfants. Chaque adolescent dispose de sa chambre mais les lieux communs sont partagés par les 15 pensionnaires. Il s'agit de la salle multifonction (sport, détente), de la salle à manger, de la salle tv, du coin ordinateurs et de la salle des devoirs scolaires. L'institution dispose également d'un parc qui permet aux adolescents de jouer, de faire du sport (terrain de foot, balançoires, table de ping-pong, piscine) ou simplement de se détendre.

Les quatre quartiers résidentiels de la maison sont bien définis géographiquement. C'est leur emplacement qui nous aide dans la mise en place organisationnelle. Chaque quartier a ses propres salles de bains et toilettes. Etant une maison mixte deux des quartiers sont occupés par les garçons pour un total de huit places et deux quartiers par les filles pour un total de sept places. Le quartier des filles est regroupé sur deux étages et séparé des autres quartiers par une porte. Les deux autres quartiers pour garçons sont également séparés du reste de l'institution. Cette disposition nous permet de mieux gérer les dynamiques de groupe, soit des petits groupes de quatre, cinq adolescents se retrouvant ensemble au moment du coucher.

10.1.2 Présence des jeunes et leur statut

Actuellement les jeunes sont présents du dimanche soir 19h30 au vendredi 18h00. L'institution est également ouverte durant six semaines et demi pendant les vacances scolaires, ainsi qu'un week-end sur deux hors vacances scolaires du vendredi 18h00 au samedi 18h00. Le reste du temps l'institution est fermée. Nous ne gérons pas les urgences pendant la fermeture, mais nous planifions avec les familles et le service placeur une organisation de la prise en charge des adolescents dans un autre lieu d'accueil au cas où la situation l'exige.

Après le passage de l'institution aux exigences OFJ nous proposerons une ouverture annuelle, avec la possibilité d'une fermeture ou non de 14 jours. Nous ne disposons pas des prestations de type prise en charge scolaire ni d'ateliers occupationnels et c'est pour cette raison que nous accueillons exclusivement des adolescents ayant la possibilité d'aller à l'école ou s'inscrivant dans un projet de formation ou bénéficiant temporairement d'une prise en charge thérapeutique ou hospitalière.

De ce fait la présence quotidienne des adolescents, quand ils ne sont pas malades, exclus, ou en attente d'un nouveau projet est de 06h30 à 07h20 (l'heure à laquelle ils vont généralement à l'école) et de 15h30 (leur retour de l'école) jusqu'à 07h20 le lendemain. Une partie des adolescents participent durant les week-ends, à des journées éducatives sur une base de volontariat ou parce que la situation le nécessite.

10.2 La mise en place de l'organisation annuelle

Chaque année l'équipe éducative se réunit pour organiser leurs horaires à l'institution. Le cadre des exigences est préalablement fourni par la direction et son application assurée par la présence du Responsable socio-éducatif lors de cette réunion. Les éducateurs négocient les horaires communs tout en tenant compte des prérogatives de l'institution et des obligations liées à leur vie privée.

Il ne s'agit pas seulement d'aménager des horaires confortables pour les éducateurs, mais de tenir compte de la pénibilité du métier lié aux situations souvent difficiles et envahissantes que l'équipe éducative doit gérer. La gestion des horaires doit donc permettre aux éducateurs de « recharger leur batterie » afin de faire leur travail correctement. Cet exercice de gestion est en même temps un bon outil d'analyse et d'auto-analyse sur la place de chacun dans l'organisation institutionnelle. Il permet de mieux répartir les forces en présence afin d'optimiser la mission de l'institution et la prise en charge des adolescents.

Les demandes de la direction sont les suivantes :

- Que la présence auprès des enfants soit assurée dans les situations conjointement par des éducateurs et éducatrices car nous pensons qu'une présence mixte peut être favorable au sentiment de sécurité que nous essayons de maintenir dans le foyer accueillant des garçons et des filles. Cela renforce également un modèle d'intervention de couple de professionnels présents dans la grande majorité des modèles éducatifs, donnant ainsi l'opportunité à l'adolescent de tester ses relations dans toute la richesse des scénarios possibles.
- Que la présence auprès des enfants soit assurée par au moins 3 éducateurs de 15h30 à 22h00 et par deux éducateurs de 22h00 à 23h00 pour parer à une éventualité de crise mais aussi pour gérer le coucher de 15 adolescents. Le moment du coucher peut être potentiellement anxiogène et c'est pour cette raison que les sollicitations des jeunes sont plus fréquentes à ces heures. Ils sont souvent à la recherche d'une discussion ou simplement d'une présence.
- Que la totalité des heures soient réparties sur 4 jours de la semaine pour les éducateurs travaillant à 80% ou plus et sur 3 jours au minimum pour les personnes travaillant de 60% à 75%. Nous voulons éviter l'accumulation du nombre des heures admises par la convention collective sur un minimum de jours car nous pensons que la présence des éducateurs sur un maximum de jours rassure les jeunes, leur famille et plus généralement tout le personnel de l'institution.

- Nous rappelons également que l'obligation de présence du personnel éducatif auprès des enfants est antérieure à tous les droits. Que le travail avec les enfants prévaut sur toutes les autres tâches. Que le travail éducatif est une œuvre collective et que les projets individuels doivent forcément s'inscrire dans la prise en charge globale mise en place par l'équipe éducative. Que l'horaire s'aménage prioritairement en fonction des besoins imposés pour accomplir la Tâche. Que le contenu des heures de travail et leur emploi n'appartient pas aux particuliers mais qu'il est dicté par la Tâche à accomplir. Que les aménagements personnels concernant les horaires sont un plus et en aucun cas un droit acquis.

Que le travail administratif et les téléphones convenus avec les parents, les AS, les enseignants sont à organiser, à l'exception des urgences, dans les temps où l'éducateur n'est pas sur l'horaire du travail de groupe. Qu'il n'y a pas forcément ou dans tous les cas un rapport mathématique entre le pourcentage de travail et les tâches spécifiques accomplies par chacun (journées éducatives, camps, nuits, soirées, repas, références, etc.). Le temps occupé à telle ou telle tâche peut varier d'un planning à l'autre ou d'une période à l'autre.

10.3 Différents moments de prise en charge éducative annuelle selon la typologie organisationnelle

10.3.1 Prise en charge générale

L'équipe éducative dispose actuellement de 12'055 heures réparties sur un 645% pour organiser la prise en charge et encadrer les adolescents sur l'ensemble de l'année. Ces heures sont réparties entre les temps de travail sur le groupe des adolescents, les permanences, le travail avec la famille, les temps de régulation entre professionnels comme les colloques, les supervisions, les temps de formations de groupe, les journées éducatives et les week-ends. Il nous est impossible de détailler aujourd'hui la répartition de ces heures dans le futur, puisque la dotation dépendra du résultat des négociations sur la dotation avec le SPJ.

10.3.2 Le temps groupe sur la semaine scolaire

10.3.2.1 Organisation de la présence et les temps alternés

Nous définissons ce temps par la prise en charge éducative sur les 38 semaines scolaires dites ordinaires. Il est inséré entre le dimanche 19h30, l'heure à laquelle nous accueillons les jeunes qui ont passé leur week-end en dehors de l'institution (famille, famille d'accueil, amis ou un autre foyer) et le vendredi 18h00, l'heure à laquelle commence le week-end. La présence du jeune sur ces temps est obligatoire.

Les absences d'un adolescent sur ce temps nécessitent une autorisation à la fois de l'équipe éducative, de la Direction et du détenteur du droit de garde. Une telle absence est souvent liée aux congés maladies ou à des projets du temps alterné pour la préparation d'un retour en famille ou un départ dans un autre foyer.

Les temps alternés sont une répartition semaine différente et possible seulement si nous estimons, en partenariat avec les parents et le service placeur, qu'un retour progressif en famille permettra une réintégration bénéfique dans la cellule familiale.

Les jours et les objectifs sont posés et discutés au colloque pour une validation finale. Ceci n'est pas un droit que le jeune et sa famille pourraient exiger. Le placement alterné fait partie des outils éducatifs et pédagogiques de notre institution. Il peut être activé pour plusieurs raisons : un retour progressif à la maison vers la fin du placement ou encore pour permettre à l'adolescent de faire un travail sur son autonomie lié à l'organisation du quotidien (trajet, couchers, levers, ponctualité, etc.). De plus un placement alterné peut-être décidé pour éloigner temporairement l'enfant de l'institution, si la situation le permet, pour le protéger ou protéger les autres pensionnaires.

7'657 heures sont nécessaires aux sept éducateurs pour remplir leur mission d'une présence suffisante auprès des jeunes du foyer, de jour comme de nuit, mais aussi pour répondre aux exigences du projet pédagogique. La Direction et le responsable socio-éducatif élaborent ensemble l'ossature annuelle de la prise en charge globale des adolescents sur le temps du groupe scolaire, mais ce sont les éducateurs qui assument sa mise en place pratique et vérifient quotidiennement la flexibilité nécessaire au bon fonctionnement de l'ensemble.

La grande majorité des jeunes sont généralement à l'école tous les jours de 7h30 à 15h30 sauf le mercredi après-midi. Ils mangent à la cantine à midi, sauf le mercredi. L'éloignement de l'institution et les deux types d'horaires scolaires (4 périodes le matin et 3 l'après-midi ou 5 périodes le matin et 2 l'après-midi) nous empêchent d'organiser un repas à midi au sein de l'institution. Quand les enfants rentrent de l'école ils sont accueillis par trois éducateurs dont le nombre reste identique jusqu'à 22h00.

10.3.2.2 Le sens de cette organisation

La gestion du quotidien par le quotidien est une approche globaliste de la prise en charge des adolescents dans une institution qui assure une base de sécurité nécessaire aux apprentissages. L'envie est ici de créer une ambiance plutôt familiale où les adultes gèrent des espaces et des temps de vie très proches de ceux que l'adolescent a pu connaître avant son arrivée au foyer. Dans l'institution toute l'organisation doit permettre la mise en place de conditions favorables au lâcher prise, nécessaire à un travail sur soi. Nous essayons de créer les meilleures dispositions aux apprentissages scolaires et à la meilleure hygiène de vie (repas, sommeil, hygiène corporelle, dentaire, etc.).

Dans notre pratique nous devons régulièrement faire face à la démission des parents qui, dans un nombre important de situations n'ont pas eux-mêmes reçu suffisamment d'éléments pour assumer leur rôle parental correctement. Les clés de l'éducation sont si peu visibles ou reconnaissables dans leur histoire familiale pour servir de modèle, que certains nous disent ne plus savoir comment éduquer leurs enfants. La plus part du temps, nous collaborons avec des parents qui viennent d'autres cultures et qui n'ont pas trouvé les ressources ni les compétences nécessaires à une bonne intégration de leurs valeurs et des valeurs de la société dans laquelle ils se trouvent.

10.3.2.3 La composition du Temps de vie du groupe pour répondre aux prérogatives du rythme scolaire et du projet pédagogique institutionnel

La présence des éducateurs sur le groupe des enfants la journée s'établit de 6h30 à 7h20, l'heure à laquelle ils prennent le bus pour aller à l'école et de 15h20 à 18h00. Ensuite de 18h00 à 23h00 pour la soirée. De 23h00 à 6h30 pour la nuit. Les permanences sont assurées pendant la période scolaire de 7h20 à 15h20. Les colloques de l'équipe éducative ont lieu le mercredi matin de 8h30 à 11h30, alors que les synthèses, la supervision, les colloques de préparation et d'ajustement de l'année scolaire sont planifiés durant 28 mardis matin de 8h30 à 11h30.

10.3.2.4 Permanences pendant l'école

Les permanences sont assurées par la présence d'un éducateur durant le temps scolaire. L'éducateur de permanence répond au téléphone et régule les changements fréquents de l'organisation dû aux différents rendez-vous. Il s'occupe des jeunes malades et accueille également ceux qui ont été exclus ou qui sont partis volontairement de l'école. Les éducateurs prennent également ce temps pour faire du travail administratif ou avoir des contacts téléphoniques avec la famille et tous les autres partenaires impliqués dans la situation des jeunes dont ils sont référents.

La présence sur le temps de permanence est définie lors des négociations sur les horaires. La Direction et le responsable socio-éducatif veillent à ce que la répartition soit faite de manière équitable et qu'elle corresponde aux priorités de la prise en charge des adolescents et aux prérogatives de la CCT. Si la présence des jeunes exclus de leur activité scolaire, thérapeutique ou de leur formation devient plus régulière et répétée pendant les périodes de permanence, la présence est renforcée par un deuxième éducateur.

10.3.2.5 Les heures flottantes

Nous définissons les heures flottantes à 114 heures annuelles pour chaque éducateur (76 heures pour les éducateurs travaillant à 75% et moins). Ces heures sont utilisées pour répondre au besoin du travail avec les familles mais aussi pour renforcer une certaine flexibilité quand il s'agit de trouver des disponibilités pour des rencontres avec les différents acteurs du placement. Les heures flottantes sont consacrées exclusivement au travail avec les jeunes dont l'éducateur est référent. Ces heures sont consignées dans le document « Heures flottantes » que chaque éducateur a à sa disposition sur le serveur de l'institution. Cela permet à la Direction, au responsable socio-éducatif et aux éducateurs de vérifier et d'optimiser leurs utilisations. Nous regardons ensemble si les heures correspondent à la mission et si leur nombre est suffisant ou au contraire trop élevé. Dans certaines situations le travail avec la famille est inexistant, ce qui nous oblige à réguler les heures dues à l'institution par les éducateurs.

10.3.3 Le temps du week-end pendant les semaines scolaires

10.3.3.1 Le sens du temps des week-ends

Nous définissons ce temps par l'ouverture de l'institution pendant les week-ends hors vacances scolaires, soit un prolongement de la semaine scolaire habituelle avec des moments de transition importants entre l'école, l'institution et la maison. La présence des jeunes au foyer le week-end n'est pas obligatoire. Elle est décidée en concertation avec les parents, le service placeur, l'équipe éducative, le responsable socio-éducatif et la Direction. Nous pensons que cette organisation, dans la mesure du possible, doit être flexible.

Nous organisons des week-ends partiels, des visites de parents au foyer avec ou sans une activité commune avec leur enfant, des présences de l'éducateur à domicile pour aider à l'organisation du week-end ou à l'encadrer partiellement. Nous favorisons les retours à domicile. Il est impératif pour nous de permettre le travail d'ajustement entre l'enfant et sa famille. Car le nouvel équilibre est créé dès lors que l'enfant ouvre la porte de l'institution et que son travail sur soi est commencé. Les week-ends sont aussi l'occasion de travailler sur les compétences parentales qui font partie de la mission institutionnelle. Ne pas investir le travail avec la famille, c'est prendre le risque du désengagement que nous rencontrons avec certaines d'entre elles et de la délégation totale de l'éducation de leur enfant qui s'en suit inévitablement.

La revalorisation des compétences parentales est une des clefs du succès de l'avancement du jeune dans ces futurs projets. La famille lui donne souvent une « autorisation de grandir » et lui permet généralement d'enclencher un changement durable. Le retour au domicile donne la possibilité au jeune d'être rassuré sur la situation de ses parents en difficulté. Quand il est accompagné par l'éducateur cela lui permet de maintenir la distance nécessaire aux nouveaux ajustements qu'il doit faire et cette présence l'aide à ne pas « se faire aspirer » par la difficulté de ses parents.

Favoriser les retours partiels ou complets lors des week-ends nous évite également de détacher l'enfant de toutes les ressources potentielles de sa famille. C'est souvent le cas quand on assiste à une institutionnalisation massive. Bien qu'il soit parfois nécessaire de garder l'enfant dans l'institution pour sa protection physique et psychique, s'il est en danger ou qu'il se sent en danger. Dans ce cas, la demande émane de la Justice, des services placeurs ou de l'enfant lui-même.

10.3.3.2 Organisation actuelle et future des week-ends

Actuellement nous sommes ouvert un week-end sur deux du vendredi 18h00 au samedi 18h00. Ensuite nous accueillons les jeunes le dimanche soir à 19h30. L'éducateur qui fait le week-end commence à 15h00 le vendredi en accueillant les adolescents qui restent à l'institution. Après un goûter commun, il scinde le groupe des adolescents en deux, ceux qui rejoignent leur famille et ceux qui restent pour le week-end. L'éducateur prendra du temps avec ces derniers pour les informer de l'organisation et pour les motiver à participer activement aux activités proposées. Pour faire le week-end l'éducateur dispose de 27h00.

Après le passage à OFJ nous ouvrirons la possibilité pour tous les jeunes de l'institution de bénéficier de la prise en charge éducative pendant le week-end. Le week-end commencera le vendredi à 18h00 et se terminera le dimanche à 19h30. Il sera assumé par deux éducateurs. Le premier éducateur commencera à 18h00 et terminera son temps de présence obligatoire auprès des jeunes le samedi à 18h30. Il restera à disposition s'il y a plus de 4 jeunes dans l'institution ou/et s'il y a besoin d'épauler le deuxième éducateur. Celui-ci commence le week-end à 18h00 le samedi et le termine le dimanche à 19h30. Le troisième éducateur reste de garde pour renforcer la présence éducative si le nombre d'enfants ou la situation le nécessite. Quand ils ne sont pas sur le groupe des jeunes deux éducateurs sont de garde durant le week-end.

Actuellement le planning des week-ends est assuré par l'organisation autogérée des éducateurs. Ils délèguent la planification des week-ends à un collègue qui le présente ensuite au début de l'année au colloque de l'équipe éducative et de la Direction pour la validation. Les plages de week-ends sont ensuite remplies par chaque éducateur pour qu'ils correspondent au nombre de week-ends qui lui sont attribués par la Direction. Il se peut que les week-ends soient déplacés au cours de l'année pour qu'ils remplissent au mieux la mission institutionnelle.

Après le passage à l'OFJ nous continuerons à confier la responsabilité aux éducateurs quant à l'organisation des tournus, mais c'est le responsable socio-éducatif qui se chargera de la planification annuelle à l'aide d'un logiciel fourni par l'AVOP. Les inscriptions et les propositions des activités seront ensuite partagées en équipe pour les valider. Les inscriptions des éducateurs sur les week-ends ainsi que leur organisation sont faites à la fin de l'année pour l'année suivante.

10.3.3.3 Procédure de la mise en place du week-end

Le mercredi matin au colloque, les éducateurs qui ont la responsabilité du travail sur le week-end, informent l'équipe éducative, le responsable socio-éducatif et la Direction de la présence des jeunes au week-end, du thème du week-end et nous partageons sur la pertinence de l'organisation en lien avec le nombre de participants et la dynamique du groupe. L'éducateur qui commence le week-end est informé par les éducateurs présents le vendredi des changements éventuels et des événements significatifs qui concernent les jeunes qui participent au week-end. Ensemble ils corrigent la fiche des jeunes inscrits et dressent une fiche définitive qui servira de repère pour le bon déroulement du week-end.

A la fin du week-end les éducateurs sont tenus de relater par le biais du journal de bord son déroulement, les événements significatifs ainsi que les dynamiques rencontrées. Une observation de chaque jeune y figure. L'éducateur qui travaille le dimanche communique les informations aux trois éducateurs qui commencent leur service. Pour cela ils disposent d'une demi-heure de 19h00 à 19h30.

10.3.4 Temps du groupe hors semaines scolaires

Ce temps hors semaines scolaires ne répond pas de la même manière aux exigences d'une organisation en période scolaire. Ainsi les camps et les permanences sont plutôt orientés maison, foyer et famille. Sur les 14 semaines scolaires nous organisons actuellement 6 camps de 6 jours, plus les trois jours d'intégration du mois d'août. Les autres semaines de vacances scolaires les jeunes sont chez leurs parents amis ou famille, familles d'accueil ou autre institution éducative du canton. Après la reconnaissance de notre institution par OFJ nous ouvrirons l'institution toute l'année. Ce qui veut dire que la prise en charge des adolescents se fera, en plus des ressources déjà mentionnées, par une alternance des camps et des permanences.

10.3.5 Les Camps

10.3.5.1 Organisation des camps

Pour des questions d'organisation et de flexibilité nous avons décidé, lors du passage de notre institution à l'OFJ, de diminuer le nombre de camps annuels de 6 à 4 camps. Chaque camp sera pris en charge par deux éducateurs et éventuellement un/une stagiaire et durera 6 jours. Il commencera le dimanche à 18h00 et se terminera le samedi suivant à la même heure. Ces camps auront lieu la première semaine des relâches d'octobre, lors de celles de février, une semaine durant les vacances de Pâques et la première semaine des vacances d'été.

Nous avons volontairement exclu des camps les 3 jours d'intégration qui se déroulent une semaine avant le début de l'année scolaire au mois d'août. Malgré une organisation précise et un décompte horaire pour les éducateurs qui sont fait sur une base d'horaire camp, nous considérons ce moment comme un temps institutionnel particulier. Car contrairement aux camps, tous les jeunes, l'équipe éducative au complet, la cuisinière, le responsable socio-éducatif et le directeur y participent. C'est un temps d'institution hors murs qui nous permet de mieux intégrer le rythme institutionnel ordinaire et de commencer une nouvelle année scolaire.

L'organisation des camps se fait en même temps que l'organisation des week-ends. Le thème du camp et son déroulement sont soumis à la Direction ultérieurement. Les éducateurs responsables du camp élaborent un projet et le soumettent à la Direction et la comptabilité pour la validation budgétaire. Le sens du camp est partagé avec l'équipe éducative mais il est réalisé et mené par les éducateurs de manière tout à fait autonome. Les jeunes qui participeront au camp ne sont pas connus à l'avance. Nous discutons des présences au moins un mois à l'avance, lors du colloque. Comme les camps ne concernent jamais la totalité du groupe des jeunes, plusieurs facteurs orientent nos choix.

Tout d'abord nous voulons que tous les jeunes participent au moins à un camp annuel. C'est-à-dire qu'à l'admission il est clairement annoncé que le jeune doit faire au moins un camp par an. Ensuite nous définissons les priorités concernant les situations. Les jeunes qui n'ont pas d'autres solutions sont prioritaires et cette décision est prise avec les services placeurs. Les demandes particulières des parents et des jeunes sont prises en compte.

Tous les partenaires sont consultés et certaines décisions se prennent en collaboration et avec le consentement des détenteurs du droit de garde.

10.3.5.2 Quel camp et pourquoi ?

Les camps sont des moments privilégiés de rencontres et de partage. Une nouvelle dynamique de groupe, s'installe et c'est l'occasion de revisiter le lien qui les unit à leurs pairs et aux adultes de l'institution. Généralement ces moments de partage permettent de tisser un lien plutôt positif qui servira, dans les moments de crise de rappel tangible que la crise est passagère et qu'un autre type de relation est tout à fait possible.

Les camps permettent aux jeunes de se connaître dans un autre contexte et permettent également de se faire connaître différemment auprès des autres. Nous espérons qu'à travers de ce regard qu'ils posent sur eux-mêmes et que les autres posent sur eux, une possibilité de transformation s'amorcera et qu'une estime de soi se renforcera. Pour les mettre au travail et pour enrichir leur vécu et leurs apprentissages, chaque camp a son organisation et son objectif propre.

Le camp d'octobre est un camp de découverte de l'institution pour les nouveaux venus et l'occasion pour les anciens de transmettre la culture de l'institution et certaines de leurs compétences. On l'utilise souvent pour solliciter les jeunes à explorer l'institution et mieux connaître les personnes qui la fréquentent. Les éducateurs responsables du camp proposent souvent une activité de rénovation dans la propriété qui est généralement associée avec l'idée de marquer l'institution de leur passage. Repeindre le mur de la salle à manger et y ajouter des dessins, faire une fresque commune sur le mur du garage, aider à construire une place couverte dans le jardin sont autant d'exemples de ce que nous proposons pendant ce camp.

Nous essayons d'alterner ces camps de travaux avec les camps où les jeunes sont sollicités à participer à une action d'aide pour les personnes en difficulté temporaire ou permanente. Comme organiser des temps loisirs pour les personnes âgées, rencontrer des jeunes réfugiés ou tout simplement rendre service à la société par leur présence lors d'actions collectives.

Le camp de relâches de février est un camp de ski. C'est l'occasion de faire du sport et d'apprendre à skier. L'occasion aussi de se dépasser, d'apprendre les règles de respect et de solidarité dans un environnement différent.

Le camp de Pâques est le camp de la découverte. Nous essayons, si la situation budgétaire nous le permet, de faire découvrir aux jeunes placés dans notre institution des régions de la Suisse ou de l'Europe. Ce sont à la fois des vacances loisirs et culturelles qu'ils pourront partager avec leurs amis ou leurs familles à leur retour.

Le camp d'été est un camp de vacances. Dans une atmosphère détendue les adultes et les jeunes s'efforcent de profiter d'un repos mérité, celui de l'année scolaire bouclée. Indépendamment de la réussite de cette année, l'effort a été fourni et le lien entre effort et repos doit être restauré. Bien sûr que le travail éducatif continu d'exister mais cette fois-ci à travers le plaisir du lâcher prise.

10.3.6 Les permanences

Actuellement nous ne disposons pas de permanences car nous sommes fermés pendant les vacances quand nous ne proposons pas de camp. Dès l'ouverture de l'institution sur 365 jours nous aurons également des permanences.

10.3.6.1 Le sens des permanences

Les permanences sont des temps de prise en charge éducative des jeunes placés dans l'institution pendant les vacances scolaires et qui ne sont pas définis comme des camps. A la différence des camps elles n'auront pas de thème et ne demanderont pas une organisation particulière comme les voyages ou les travaux. Généralement elles se passeront dans l'institution et ne nécessiteront pas plus une définition des présences préalable. Sauf sur le nombre de jeunes elles seront plus flexibles que les camps.

Autant le travail de groupe est un moyen pédagogique et éducatif privilégié pendant les camps, autant ce sont les possibilités de travail avec les familles et leur organisation qui seront mis en avant pendant les permanences. Ce qui ne veut nullement dire que le travail de groupe sera mis de côté et que les jeunes seront obligés de voir absolument leurs parents. Mais que la préoccupation des professionnels sera d'avoir une organisation suffisamment flexible pour permettre un travail avec les familles.

Nous pouvons imaginer les retours partiels au domicile, la visite des parents sur l'espace institutionnel mais aussi la possibilité pour les parents de venir chercher leurs enfants et passer un moment avec eux autour d'une activité qu'ils auront organisée pour lui/elle. Ces visites avec des activités communes et des retours au domicile seront bien entendu organisées en tenant compte du cadre légal, des compétences et des possibilités parentales, ainsi que des besoins et des envies de l'enfant.

10.3.6.2 Organisation des permanences

Les permanences seront organisées en fonction de la prise en charge globale et annuelle des adolescents dans notre institution. Leur nombre sera fixé par la Direction et elles seront réparties entre les éducateurs de la manière la plus équitable possible en tenant compte de leurs horaires annuels et du droit aux vacances défini par la CCT. Une fois réparties, elles seront notées dans l'horaire annuel et individuel de chaque éducateur. Les éducateurs qui se partagent les tranches de permanences organiseront ensuite leur présence en fonction des besoins de l'institution et cette organisation restera autonome.

La présence sera assurée par 3 éducateurs qui disposent de 60 heures hebdomadaires chacun. Un quatrième éducateur sera de garde sur la même période et disposera de 30 heures hebdomadaires. Les temps de permanence seront de 5 semaines et demie en été, une semaine en automne, deux semaines entre Noël et Nouvel-An et une semaine à Pâques.

La présence des jeunes sera définie en fonction des projets individuels de chacun, ceci dans une entente avec les représentants légaux ou/et les services placeurs (SPJ, OCTP, Tribunal des mineurs).

La pertinence de ces présences et leur valeur de protection, d'intervention éducative et thérapeutique est discutée lors des colloques. Cela nous permettra de prendre une décision appropriée et de clarifier notre position face aux autres partenaires. Une semaine avant la permanence nous dresserons une liste des présences qui servira de guide à l'organisation de la permanence entre les éducateurs. Lors du dernier colloque avant la permanence, les situations des jeunes présents pendant la permanence seront partagées de sorte que les intervenants puissent être informés des enjeux de chaque situation et puissent convenablement organiser leurs interventions et leurs activités.

Les situations individuelles et les dynamiques de groupe seront étudiées pour optimiser notre intervention. Les contacts seront préalablement pris et les visites et leur organisation confirmées. Le tout sera consigné dans un document « Permanence » qui servira de repère aux éducateurs de la permanence. C'est la Direction qui confirmera les dates de début et de la fin de la permanence. La Direction et le responsable socio-éducatif mettront en place une logistique de soutien aux activités éducatives comme la présence de la cuisinière, du concierge, en priorisant pour chaque permanence une organisation qui sera la plus proche des besoins de la prise en charge. La Direction et le responsable socio-éducatif planifieront leur présence lors des permanences.

L'organisation sera confiée aux éducateurs mais les modalités de présences seront définies par la Direction et le responsable socio-éducatif. De plus nous demanderons que les éducateurs prennent le temps de communiquer entre eux lors de passage de témoins. Nous demanderons également qu'une partie des activités soient faites ensemble pour permettre une meilleure harmonisation des interventions et pour éviter des transitions trop brutales et peu sécurisantes. Cela permettra aux professionnels de prendre certaines décisions difficiles ensemble et éviter ainsi le stress et l'arbitraire. Pour enclencher la présence de l'éducateur qui est de garde, les éducateurs contacteront la Direction ou le responsable socio-éducatif avant de prendre la décision.

11 Outils pédagogiques d'intervention et de soutien auprès des adolescents

11.1 L'Assemblée de maison

Il s'agit du seul espace de travail hebdomadaire qui réunit tous les enfants et tous les adultes qui vivent et qui travaillent au sein de l'institution. Cette Assemblée a pour objectif principal de donner à chacun la possibilité de s'exprimer et d'être entendu sur tout ce qui touche à la vie dans la maison et aux règles institutionnelles. C'est un moment de régulation qui passe par une organisation et une implication de tous les participants. Elle débute à 13h00 le mercredi et dure une heure.

L'Assemblée est formée d'un cercle de chaises sur lesquelles chaque participant prend place. Les personnes font face au centre, qu'un enfant accompagné par son éducateur référent aménage à tour de rôle, c'est une forme de présentation personnelle, puisqu'il présente des objets significatifs pour lui, au milieu desquels il vient déposer le « Bâton de parole » du groupe. L'Assemblée est animée par le responsable socio-éducatif qui préside accompagné d'un Co-animateur qui change chaque semaine, puisqu'il s'agit de l'éducateur qui accompagne l'enfant qui prépare le centre.

C'est l'endroit formalisé où il est possible de remettre en question une règle qui touche à l'organisation institutionnelle et de faire des propositions qui concernent l'organisation d'activités ponctuelles ou de projets plus conséquents. C'est un lieu de confrontation, de partage et de travail sur les différences individuelles. Apprentissage de la démocratie, vote et prise de décisions avec procès-verbal pris par un adolescent.



L'Assemblée de maison est organisée sur la base d'un ordre du jour qui comprend :

L'humeur du jour : l'éducateur qui préside utilise un gong pour ouvrir et fermer l'Assemblée. Il commence par aller chercher le « Bâton de parole » au centre et vient se rasseoir à sa place pour donner à l'Assemblée son humeur du jour. Le bâton va ainsi passer de mains en mains et chacun à tour de rôle va prendre la parole pour exprimer ses sentiments du moment. Une fois le tour terminé, il va déposer le « Bâton de parole » au centre du cercle.

Les informations : chacun est invité à partager des informations sur l'organisation et personnelle et collective de la semaine en cours. Ce peut être l'annonce d'un stage à venir, d'une demande pour la préparation d'un goûter à la cuisinière, d'une absence pour un rendez-vous chez le dentiste, etc. Durant cette partie de l'Assemblée le « Bâton de parole » n'est pas utilisé.

Les questions-réponses : chaque mercredi, qui est la matinée du colloque hebdomadaire de l'équipe éducative, les jeunes peuvent faire des demandes particulières, comme une sortie, un achat de vêtement ou aller passer l'après-midi chez un camarade de classe, etc. Les demandes sont traitées en équipe lors du colloque et les réponses communiquées durant l'Assemblée. Il en va de même pour toutes les questions qui seraient en suspend ou émergeraient en cours d'Assemblée. Durant cette partie de l'Assemblée le « Bâton de parole » n'est pas utilisé.

La Vie de maison : Le « Bâton de parole » est utilisé pour ce point de l'ordre du jour. Celui qui souhaite intervenir pour parler de la cohabitation et des événements qui sont liés à la vie communautaire se lève et prend le bâton pour prendre la parole. C'est un point où les adultes et les jeunes peuvent relater des faits qui se passent dans l'institution ou sur le chemin de l'école. Les jeunes et les adultes lèvent la main et celui qui tient le bâton, une fois qu'il a terminé de parler, le donne au suivant et ainsi de suite. Ce temps de l'Assemblée traite des éléments qui touchent aux comportements, positifs ou péjorant pour l'enfant ou le groupe. Ce peut être un temps de revendications ou de compliments. Le point de la vie de maison fait souvent émerger des thèmes qui sont traités dans le point suivant de l'ordre du jour, les sujets.

Les sujets : de manière générale, les sujets sont soumis au vote de l'Assemblée. C'est à la majorité des voix qu'ils sont choisis. Si le temps ne le permet pas, ils sont renvoyés à l'Assemblée suivante. Lorsqu'un thème émerge de la vie de maison, adultes comme enfants, peuvent dans ce temps, proposer de l'aborder en profondeur. Il peut s'agir de parler de sujets « graves », comme la violence, le vol, ou les addictions, ou plus « légèrement » d'aborder la demande du changement d'une règle, comme par exemple les heures de télévision ou de coucher. Dans tous les cas, les adultes se réservent le droit de décider. Là aussi, le « Bâton de parole » est utilisé pour pouvoir s'exprimer.

Jeune de la semaine : les éducateurs élisent un jeune de la semaine, sur la base de son comportement et de son investissement dans son projet personnel. Le jeune est applaudi par l'Assemblée et se voit porter la responsabilité de remettre le bâton de parole du groupe sur son support.



L'Assemblée de maison est aussi le moment pendant lequel se ritualise l'accueil et le départ d'un enfant ou d'un collaborateur. C'est le cas de l'accueil d'un enfant placé en cours d'année scolaire.

11.2 Les groupes ressources formalisés « Extrados »

Il s'agit pour nous de construire des espaces de partage, des territoires dans lesquels le dialogue et la création, d'adolescent à adolescent et d'adulte à adolescent soit possible. Pour ce faire, il faut évidemment que les adultes prennent des risques et acceptent quelque peu de sortir du rôle « éducateur/éduqué » pour créer un espace permettant l'échange entre les différentes générations ainsi qu'entre pairs.

Les thèmes abordés dans ces groupes sont variables, ils alternent le travail autour de la prévention, de la vie sociale et culturelle. La toile de fond peut être la vie quotidienne du groupe ou les intérêts et les préoccupations des individus. Ses thèmes peuvent aussi s'adapter en fonction de ce que le groupe de jeunes peut vivre durant l'année. Les supports sont variables et multiples ; apprendre à se projeter, anticiper, partager, construire ensemble dans le respect des différences individuelles.

Les groupes ressources formalisés « Extrados » sont des espaces de médiation où le jeune peut évacuer et exprimer un certain nombre de choses, apprendre à mieux se connaître et ainsi être à l'écoute de ses émotions. Le jeune y est accueilli tel qu'il est, avec les difficultés qu'il a. Dans ces espaces à visées thérapeutiques, l'activité formalisée va être mise en avant et servir à la reconstruction du jeune pour sa vie d'adolescent et d'adulte en devenir. Ces groupes sont obligatoires pour tous les jeunes et s'inscrivent hebdomadairement dans le quotidien des jeunes placés à la *mep*.

Dans un premier temps, en travaillant sur la forme, le jeune apprend à « reprendre forme ». Les jeunes élaborent un règlement interne à chaque groupe, sous la supervision des adultes « animateurs ». Ces quelques règles visent à permettre au groupe de fonctionner dans un environnement sécurisant et d'effectuer le travail demandé dans les meilleures conditions. Elles tournent autour du respect, des différences culturelles, de l'utilisation d'un langage correct et respectueux de chacun, règles de confidentialités pour ce qui se dit, se vit, etc. Elles sont toujours propres à chaque groupe et doivent être pensées en lien avec celui-ci.

Dans un deuxième temps, par l'utilisation d'outils que nous allons développer ci-dessous, nous visons à accompagner le jeune dans un processus de changement dans l'ici et maintenant, de reconstruction dans le respect de soi et des autres, pour lui permettre un rééquilibrage interne par l'acquisition de bases indispensables à sa vie d'adolescent et de futur adulte.

Les groupes « Extradossés » proposés à la *mep* sont donc avant tout centrés sur la forme. Si le fond d'un point de vue pédagogique a une importance et peut parfois être abordé ou travaillé dans un groupe où nous travaillons l'aspect préventif, il doit toutefois être secondaire pour les intervenants qui se centrent en premier lieu sur la forme regardée d'un point de vue social. Ces groupes peuvent porter le nom « d'apprentissages coopératifs », qui fait référence à des méthodes dans lesquelles :

- Les enfants sont encouragés à travailler ensemble dans une activité
- Les enfants travaillent ensemble pour atteindre un but collectif
- Une interdépendance positive prend place entre les membres du groupe
- L'accent est mis sur la responsabilisation de chacun des membres

Nous pouvons considérer en effet deux points de vue distincts :

- **le point de vue pédagogique :** Il favorise l'appropriation des connaissances des jeunes. Les jeunes construisent eux-mêmes et de manière active leurs connaissances et développent ainsi les capacités nécessaires à l'autonomisation. Ici, le sujet abordé a son importance et est même l'élément central. Nous sommes en quête d'un résultat ou d'un but concret.
- **le point de vue social :** Il favorise les échanges et les capacités d'intégration. Les enfants peuvent être des ressources les uns pour les autres et travailler l'estime de soi. L'accent est mis sur le groupe, le fonctionnement de celui-ci et les interactions qui en découlent. Ce point de vue vise l'étude des comportements de groupe et l'apprentissage de comportements adaptés s'inscrivant et faisant partie du groupe. Bien loin de la notion de résultat ou de but à atteindre, il est ici bien plus question de processus, d'expérimentation ou encore de cheminement (personnel et groupal).

Les apprentissages coopératifs (≠ individuel ou en compétition) améliorent les relations interpersonnelles, augmentent l'estime de soi et génèrent de meilleures performances. De plus, cela permet de découvrir d'autres modes relationnels, d'expérimenter et de partager ses connaissances, d'organiser ses pensées et surtout de favoriser la confrontation des idées et des positions, de se décentrer et de favoriser la négociation.

Pour finir, d'un point de vue uniquement organisationnel, les jeunes sont séparés en deux groupes de 7-8 jeunes (ou parfois trois groupes de 4-5 jeunes) et se rencontrent, pour ces groupes ressources formalisés, une fois par semaine obligatoirement, sur une durée de 45 minutes accompagnés de deux éducateurs. Toutes les semaines de l'année sont occupées par les différents groupes sur une durée d'environ quatre semaines par groupe.

11.2.1 Les groupes de prévention

En tant qu'adultes accompagnant au quotidien des adolescents, a fortiori en difficultés, nous abordons évidemment plusieurs thèmes sous la forme préventive. Les conduites à risque chez l'adolescent sont bien connues, avec leurs lots de dépassements des limites, d'expérimentations de substances illicites et autres découvertes de sensations.

*« L'adolescent est à la recherche d'expériences et/ou de limites. De nombreux comportements s'inscrivent dans cette logique. Parmi la population des adolescents, la première réponse aux diverses enquêtes de motivation concernant une attitude particulière est souvent : « Pour faire une expérience. » De ce point de vue, conduites de risques et rites initiatiques ne sont pas étrangers les uns aux autres. De même, la recherche de limites est une composante essentielle de la « crise de l'adolescence » dans son rapport avec le social. C'est pour l'adolescent une manière de s'éprouver, de se connaître, d'apprendre des codes sociaux. »*³⁷

Sans tomber dans l'alarmisme, nous organisons des « modules » de prévention visant à informer les jeunes des dangers et des conséquences de certaines conduites que tout adolescent est amené à rencontrer un jour ou l'autre.

Nous sommes conscients du fait que l'école, mais aussi les parents, abordent certains de ces thèmes (éducation sexuelle, prévention internet, prévention routière, etc.), c'est pourquoi nous veillons à traiter cela de manière un peu différente voir ludique pour éviter la répétition. Les thèmes comme la toxicodépendance ou la consommation d'alcool font également souvent écho chez nos jeunes du fait que leurs parents peuvent rencontrer certaines de ces difficultés.

Si eux-mêmes ne sont pas forcément dans des histoires de dépendances, ils sont malgré eux, en tant qu'enfants vivant avec une personne dépendante, Co-dépendants des problématiques de leurs parents. Les domaines pour lesquels nous organisons des modules de prévention (d'une durée de quatre fois quarante-cinq minutes) peuvent varier, mais les plus fréquents sont :

Internet et réseaux sociaux : nous disposons de deux postes informatiques à la *mep* spécialement dédiés aux jeunes, pour des besoins scolaires, de recherche professionnelle ou de loisirs. Un contrôle parental est évidemment installé, mais nous tenons à responsabiliser nos jeunes dans l'utilisation de cet outil. De plus, depuis quelques années, l'omniprésence des « smartphones » dans la vie des jeunes permet un accès total et sans réel contrôle de l'outil internet et, en lien avec celui-ci, des réseaux sociaux.

³⁷ Marcelli D., Braconnier A., *Adolescence et psychopathologie*, éd. Masson, Paris 2002

C'est pourquoi le premier module de prévention de l'année scolaire est consacré à Internet et aux réseaux sociaux. Il permet aux enfants, suite à la signature d'une chartre au terme du module, d'accéder à Internet à partir des ordinateurs de la *mep*. Il est aussi question ici de sensibiliser les jeunes aux questions que pose l'utilisation des réseaux sociaux en termes de sécurité, de confidentialité, d'image de soi, etc. Durant ce module, les animateurs amènent les jeunes à parler de leur utilisation d'internet, ils font un état des lieux de leurs connaissances, les complétant si besoin est. Nous abordons des points comme les réseaux sociaux, le piratage de morceaux de musique ou de films, les sites de rencontres, la violence ou la pornographie, les blogs, etc.

Tout ceci nous permet en filigrane d'évoquer des problématiques moins évidentes comme la protection des données confidentielles, le respect de la personne, les faux-semblants (identité de l'interlocuteur), la manipulation, le harcèlement et les menaces, les réglementations, les sources d'informations fiables ou non, etc. Les aspects positifs de cet outil sont également mis en évidence, avec toutes les possibilités offertes aux utilisateurs bien informés. Ce contrat de navigation, dans lequel nos jeunes s'engagent à respecter quelques règles élémentaires, permet de travailler dans la continuité, en intervenant par exemple lors de dérapages ou de non-respect de la chartre.

Sexualité : le groupe des jeunes est séparé de manière à ne pas être mixte et à permettre le dialogue en confiance. En nous basant sur la documentation éditée entre autres par l'Office fédérale de la santé publique (OFSP), par l'Aide Suisse contre le Sida ou encore par la Fondation Pro-familia, nous ouvrons un espace d'échange d'informations au sens large (connaissance du corps et de son fonctionnement dans le domaine de la sexualité, moyens de contraceptions, maladies sexuellement transmissibles, etc.), répondant aux questions dans la mesure de nos compétences et mettant à disposition de la documentation.

Nous instaurons aussi un dialogue autour des relations amoureuses pendant l'adolescence, abordant des thèmes plus généraux comme le respect de l'intégrité physique et psychologique de soi-même et d'autrui, l'homosexualité, les différences culturelles, les abus sexuels, la différence entre l'intime et le public, les messages qu'envoient notre apparence (habillement, maquillage), les tabous, etc. Nous partons des interrogations et témoignages des jeunes pour ouvrir le dialogue autour de ce domaine si présent à leur âge. Suite à ce module, nous accompagnons parfois de manière individuelle un ou une jeune pour faire des démarches auprès d'un spécialiste (médecin, gynécologue ou conseiller).

Dépendances : conscients que les conduites de dépendance apparaissent avec prédilection à l'adolescence : alcoolisme, tabagisme, toxicomanie, troubles des conduites alimentaires, etc., nous organisons des modules traitant de ces sujets avec nos jeunes. Nous nous basons entre autres sur la documentation de l'Institut Suisse de Prévention de l'Alcoolisme et d'autres Toxicomanies (ISPA) pour étoffer notre intervention. Des documentaires, des BD et autres témoignages nous permettent de faire circuler la parole des jeunes autour de leur vécu (direct ou indirect) avec des problèmes de consommations ou de Co-dépendances. Chacun a une histoire à raconter qui met en évidence ses craintes, interrogations, représentations de l'alcool ou du cannabis par exemple.

Nous mettons en évidence bien sûr les impacts de ces consommations sur l'organisme, mais aussi sur la vie sociale, professionnelle ou amoureuse du consommateur.

Violences ou de la violence à la pensée : La violence, verbale, physique ou psychologique peut se définir dès qu'elle empiète sur la liberté de l'autre ou qu'elle est dirigée contre soi. Face aux difficultés de ce type que nous devons gérer dans le cadre institutionnel avec des jeunes en proie aux souffrances que ce symptôme génère, nous pouvons dire que leur agressivité n'est jamais gratuite, qu'il y a toujours un élément qui la déclenche. Elle est le symptôme d'un malaise profond. Etre violent, ce n'est pas forcément détruire par plaisir, cela peut être aussi une façon d'appeler à l'aide, de dire sa solitude, son désespoir ou sa révolte d'aller d'échec en échec.

La violence des jeunes est une manifestation de leur désespoir, à la mesure de leur affliction, de leur difficulté à vivre. Ils peinent avec des notions autour du courage, de la volonté ; ils n'ont plus l'énergie nécessaire pour gagner leur place dans notre société, leur situation familiale est souvent difficile, même l'école publique est très mal vécue et les démissions fréquentes, au point que les discussions autour de l'exclusion sont d'actualité. Ils ont renoncé, ils n'ont plus confiance en eux.

Nous travaillons avec des adolescents aux prises avec des comportements violents. Si l'expression de la violence peut être verbale, physique ou psychologique, (harcèlement, racket, tenta men, etc.), il nous faut répondre de manière cohérente. Cette violence devient une dépendance pour celui qui en est habité et, pour son entourage, elle est plus gênante que bien des symptômes. Mais elle offre prise à la relation de manière beaucoup plus directe, car elle donne à voir, elle scandalise et nous oblige à répondre ou pire, à nous dérober. Elle résulte d'un manque de vocabulaire ; elle est l'expression d'une frustration qui n'a pas trouvé les mots justes pour s'exprimer. Il faut alors mettre des mots vrais aux maux justes.

La violence est une rupture, un blocage ; une impossibilité à résoudre un conflit par la parole, le dialogue ; une insuffisance à admettre la frustration ; une incapacité à se sentir reconnu dans un groupe. Si l'incapacité à résister à la moindre frustration est au centre des manifestations de violence, car résister à mes frustrations en lien avec mes désirs me permet de la contenir, elle engage les jeunes en prise avec de tels sentiments à montrer leur révolte par des actes de vandalisme, des coups, du racket, des agressions ou des destructions.

Ceci leur donne de façon illusoire un sentiment de puissance ; ils ont l'impression d'être les plus forts. Si nous savons que les racines partent d'un constat de vulnérabilité, lié à la perte de l'estime de soi, et l'impression d'impuissance qui l'accompagne, nous sommes en permanence à la recherche de réponses adaptées et constructives pour les jeunes concernés par cette problématique. Ce qui nous amène sur le chemin de la culture émotionnelle dont parle Goleman³⁸ ou Wilks³⁹, nécessaire à déchiffrer ses émotions pour mieux les gérer.

³⁸Goleman D., *in op cit*

³⁹Wilks F., *in op cit*

Dans l'agression physique, l'objectif visé semble être la maîtrise de l'autre, son « engloutissement » en nous. Winnicott parle de l'introduction d'un élément tiers, qui va rappeler sans cesse les interdits, et mettre à disposition des adolescents des espaces de parole et de communication dans lesquels ils pourront remettre en question le cadre, les règles, et se confronter aux adultes de manière socialement acceptable.

Le groupe utilise le vécu des jeunes, les discussions, les interactions pour mettre des mots sur ce qui se vit. La forme a ici énormément d'importance : s'écouter, écouter, se respecter, confronter ses points de vue est un réel travail et prend tout son sens lorsque l'on aborde la violence. Nous utilisons des idées de « brainstorming », de témoignages en étant particulièrement attentifs à la manière dont la parole se fait, se partage, s'accueille et se confronte. Mettre en avant leurs émotions permet aux jeunes d'atteindre un autre niveau de langage que celui de la violence et permet d'amorcer une prise de conscience de leur propre violence et de ce qu'elle leur fait.

11.2.2 Le groupe « Move »

« Le passage par une expérience corporelle peut rouvrir et nourrir le champ du langage et du social, rouvrir une parole qui peut pacifier la guerre des corps »⁴⁰.



⁴⁰Pain J. Hellbrunn R., *Intégrer la violence*, Ed. Matrice, Vigneux 1986

L'être humain est constitué à la fois d'un psychisme et d'un physique. Pour être dans un état de bien-être, il est important qu'il trouve un équilibre entre ces deux aspects. Nous proposons donc aux jeunes, à travers le groupe « Move », un espace pour mettre en relation ces deux côtés, en tenant compte de leurs difficultés liées à leurs émotions, à leurs sentiments, à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ; tous ces aspects sont pris en compte dans l'utilisation du mouvement, du jeu et du sport. Il s'agit d'un groupe formalisé qui prend en compte à la fois les aspects biologiques et psychologiques et qui favorise le bien-être.

C'est une réponse possible aux besoins d'action individuelle et collective, comme : bouger, transpirer, s'amuser, collaborer, participer, partager, expérimenter, diriger, etc., qui permet d'offrir un espace pour exprimer ses pulsions énergétiques. C'est une manière de libérer son énergie et les tensions accumulées. Le côté ludique du sport est un élément important de la motivation des jeunes à participer au groupe « Move ». Nous sommes attentifs à nous adapter quant au choix de l'activité sportive en fonction des désirs et des capacités des participants, ainsi que des compétences spécifiques des éducateurs qui animent l'activité.

Un des objectifs recherchés à travers ce groupe est d'amener le jeune à développer des compétences d'animation et lui permettre ainsi de devenir à son tour Co-animateur. Ce rôle va lui donner la possibilité de devenir un leader positif dans le groupe et ainsi il pourra développer des compétences, comme par exemple : prendre des responsabilités dans la conduite du groupe, apprendre à donner des consignes claires tout en étant respecté par ses camarades et ainsi acquérir un savoir-faire.

Ces acquis lui permettront de prendre confiance, d'avoir une meilleure perception de lui-même, une meilleure image, et ainsi développer le renforcement narcissique qui fait souvent défaut à ces jeunes. Son identité dans le groupe, le fait d'être perçu différemment, d'avoir une autre image de soi, d'acquérir la capacité de se montrer comme un exemple, d'accepter la critique de l'autre tout en restant constructif dans des tâches positives, va permettre au jeune de prendre des responsabilités au côté d'un adulte et d'en assumer la contrainte, le tout passant par une confrontation saine.

Il est important que l'activité sportive se pratique d'une manière régulière et qu'une observation par l'éducateur responsable permette un retour au jeune sur ses acquisitions ou ses progrès, tant personnels, que ceux acquis dans le groupe. Cette évaluation favorise la possibilité qu'un déclic se produise, permettant à l'adolescent une prise de conscience de ce qu'il peut améliorer dans ses comportements, mettant en avant pour y parvenir, les ressources qu'il possède. Le groupe « Move » permet donc aux jeunes de faire un transfert non plus sur l'éducateur dans le quotidien, mais sur une activité. Le but est alors de sortir de la dualité de la relation avec l'éducateur et de donner l'occasion au jeune de devenir autonome en développant des acquisitions concrètes.

De plus, le groupe « Move » est un contenant des pulsions grâce à la dynamique de groupe, à l'activité sportive et à son cadre fait de règles précises. Le mouvement, le jeu et le sport sont donc des outils significatifs et pertinents pour poursuivre la vérification des apprentissages suivants :

- La collaboration pour un projet commun, la découverte d'un sport.
- La construction d'une activité en tenant compte des critères d'évaluation qui sont l'arrivée à l'heure, la mise en train et l'échauffement, l'activité principale, le retour au calme, le feedback et l'analyse.
- Les responsabilités engagées dans la dynamique de groupe, respect des règles du jeu, participation de tous.
- Le travail sur ses propres limites (émotions, frustrations) dans un cadre qui autorise l'émergence et la mise en jeu des interactions entre les participants.
- La confrontation avec la réalité sociale qui contraint le jeune à sortir de son sentiment de toute-puissance, de l'imaginaire et de son désir d'obtenir tout, tout de suite, avec les limites qu'impose un groupe.
- Cet espace prend bien évidemment en compte la notion de plaisir liée à la pratique d'un sport. Mais sa particularité est de l'utiliser comme tiers relationnel pour permettre à l'adolescent de s'épanouir et de se construire. Le travail effectué au sein de ce groupe va, de manière formelle, inscrire le mouvement, le jeu, le sport comme moyen de grandir, de se structurer en posant un cadre pour permettre de tendre vers la socialisation. Si c'est une bonne porte d'entrée pour des adolescents en difficultés relationnelles et comportementales, cet apprentissage demande du temps, afin de voir une évolution, ce qui requiert de la part des jeunes et des éducateurs un engagement à la fois constant et durable.

11.2.3 Le groupe « Extrajob »

Les difficultés sociales et familiales des adolescents que nous accueillons rendent difficiles leur investissement scolaire et les mettent souvent en échec. Un grand nombre d'entre eux a besoin d'effectuer une douzième année d'école avant de pouvoir imaginer s'engager dans un projet de formation professionnelle. Nous avons constaté que le premier contact avec le monde du travail se solde souvent par un échec avant la fin de la première année d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous avons conceptualisé un travail d'approche de la réalité professionnelle.

Le groupe « Extrajob » poursuit les objectifs suivants :

- Expérimenter un travail en lien avec la recherche d'emploi pour un groupe d'adolescents concernés par l'approche de la fin de la scolarité obligatoire.
- Mener des entretiens individuels, pour renforcer l'autonomie en vue de leur future insertion professionnelle.
- Stimuler au mieux le sens des responsabilités en travaillant sur l'estime de soi et l'identité, afin de les préparer de manière concrète pour affronter le monde du travail.
- Confronter les adolescents à des situations qu'ils retrouveront sur leurs lieux de formation professionnelle et ainsi augmenter leurs chances de réussite dans la durée.

Pour cela nous travaillons sur :

- Le besoin de visibilité sociale en valorisant leurs différentes qualités par des exercices et des responsabilisations pratiques.

- Le besoin d'intégration dans un groupe en leur donnant à chacun un rôle spécifique.
- Le besoin de valorisation en travaillant le renforcement positif de tout le groupe vis-à-vis de chacun.
- Le besoin d'individualisation par une participation active à leur projet professionnel.

Dans le cadre du module « Extrajob », la présence d'un patron de PME, de professionnels ou encore d'apprentis, permet la rencontre de différentes cultures : celles des réalités professionnelles et des futurs apprentis. Nous utilisons le jeu de rôle comme support à l'animation, à raison d'une heure, une fois par semaine, 5 jeunes se confrontent à la réalité du travail. En réponse aux demandes et aux questions que suscite le jeu, nous abordons la façon de se comporter dans une entreprise : formes de politesse, tenue corporelle et vestimentaire, langage adapté, etc. Le groupe apprend également les règles qui régissent les rapports de travail, comme le contrat de travail, les assurances, le salaire, les congés, les droits et les devoirs d'un employé.

Une autre étape reste la visite d'entreprises. Certains employeurs nous ouvrent la porte de leur PME. Une partie de la visite est consacrée au partage d'expériences entre l'apprenti, dans sa réalité professionnelle, et les jeunes de la *mep*. De plus, dans cette étape de transition du monde institutionnel à l'insertion dans la vie professionnelle, il est nécessaire de veiller à rapprocher les adolescents de leur famille. Il est important d'associer la famille dans les démarches de recherche d'emploi.

« C'est souvent pour eux (parents, famille ou autres) un moyen de s'intéresser à nouveau à un parcours scolaire dont ils s'étaient détournés après les échecs successifs de leur enfant et, ainsi, de se rapprocher de lui »⁴¹

11.2.4 Le groupe « Peinture »

Le groupe « Peinture » offre aux jeunes la possibilité d'avoir un tiers relationnel : le tableau. Cela permet aux jeunes de sortir de leur système de défense et de s'exprimer d'une autre manière que sur le mode verbal. Un des objectifs est de développer des apprentissages, soit la capacité d'être dans un groupe, d'y avoir une place, d'apprendre à se concentrer individuellement dans une activité pourtant commune, et d'apprendre à respecter des règles qui ont été discutées et validées auparavant par l'ensemble du groupe.

En effet, le premier module du groupe peinture est d'inscrire les règles référentielles à ce groupe et prend en compte tous les participants. Chacun amène ses propositions qui sont partagées, discutées en commun jusqu'à former la liste des règles que tous devront respecter dans le groupe. Ces règles représentent un cadre sécurisant, mais sont aussi une manière d'amener la réflexion sur les comportements à avoir en société. La thématique choisie par les animateurs est celle de la « scène familiale ». Ce choix a été fait en raison du type de jeunes accueilli à la *mep*, c'est-à-dire des jeunes en difficultés relationnelles familiales. Les jeunes tout comme les animateurs eux-mêmes, ont pour consigne de peindre une représentation familiale par-dessus une photocopie en noir et blanc de format A3.

⁴¹Zittoun T., *Insertions. Editions scientifiques européennes Berne, 2006*

Inconsciemment ou consciemment pour certains, la visée thérapeutique peut déranger, heurter et le thème ne laisse jamais indifférent. La spécificité de la peinture permet au jeune d'extérioriser, sans poser d'actes violents, des ressentis traumatisants et occultés. Le côté ludique de la peinture lui offre aussi la possibilité de s'exprimer avec une notion de plaisir et de laisser libre court à son imagination.

En étudiant ensuite chaque dessin, nous remarquons que certains investissent plus les personnages d'un certain sexe, que les couleurs sont parfois vives ou alors très sombres, que certains ajoutent du sang et des couteaux, mais que finalement, chaque interprétation de l'image de la scène familiale dépend du jeune, de son humeur, mais surtout de son histoire de vie et de ses préoccupations actuelles. Le support peinture est un outil qui permet au professionnel de décoder ce qui est exprimé et mis en scène.

A partir de ce décodage, un échange entre professionnels va pouvoir faire émerger les résonances de chacun et permettre une vision plurielle de ce qui peut toucher le jeune en profondeur.

Le concept du groupe peinture s'inspire de l'art thérapie :

« L'art thérapie par la peinture permet un passage direct du mode de la pensée à celui de l'action. Le patient va ainsi libérer ses pulsions à l'aide de pinceaux, couteaux qui vont très vite prendre forme. La transcription des émotions, des sentiments, ou du mal-être se trouvent dès lors transposé sur la toile. »⁴²

Au sein du groupe, les leaderships se dévoilent, les jeunes évoluent d'une fois à l'autre, ou alors restent « bloqués » dans un seul rôle. Certains en effet, ont du mal à sortir de leurs résistances et à s'ouvrir à la tâche. D'autres peuvent se comporter de manière inadéquate une fois, et être leadership positif la fois d'après. Le groupe par définition est en mouvement, il évolue, il connaît des phases de changement, dites de crises, jusqu'à retrouver son équilibre. Et le cycle recommence.

Si le thème du premier dessin est imposé, le deuxième au contraire ne l'est pas. En effet, pour la dernière session, les jeunes ont le choix de décider du thème de leur peinture. C'est un moment plus récréatif qui clôture le groupe. Afin de faire un bilan sur le groupe « Peinture », un questionnaire est distribué aux jeunes. Le but est de voir ce que les jeunes apprécient ou déprécient, quelles émotions ont émergé et pour quelles raisons.

11.2.5 Le groupe « Musique »

Le groupe « Musique » est composé de six jeunes et de deux éducateurs qui jouent le rôle d'animateurs. La première séance est utilisée pour fixer ensemble les règles qui le régiront. Ce moment est important car il permet d'inscrire les jeunes dans le groupe, et de faire exister celui-ci. Le choix de faire participer les jeunes à la mise en place des règles est aussi un moyen de garantir que les participants s'investissent plus facilement dès le départ dans le groupe.

⁴² http://www.cabouge-lemaq.com/comprendre-l-art-therapie-article_0033.html

Les règles doivent bien sûr être adaptées au groupe lui-même. Chaque jeune émet des propositions de règles, et le groupe doit se mettre d'accord sur celles à retenir. Si les règles représentent le cadre du groupe, elles sont aussi un moyen pour les jeunes d'échanger sur les comportements adéquats, tout comme dans la société. La fin de cette première séance est consacrée à un « quizz musical » fait par les deux éducateurs. En essayant de découvrir quels styles musicaux correspondent aux morceaux choisis, cette activité permet un premier échange autour de la musique.

Les séances suivantes permettent aux jeunes de travailler leur capacité à faire des choix, de les assumer devant les autres sous la forme d'un exposé sur des artistes choisis et de parler de leurs émotions et ressentis à l'écoute de certains morceaux de musiques.

L'idée n'est pas ici de dire ce qu'ils ont aimé, ou pas, mais plutôt de parler de l'émotion ressentie, que celle-ci soit positive ou négative.

« La sensation d'être compris par quelqu'un est nécessaire pour se sentir relié aux autres. (...) Il est plus étonnant de sentir que l'on est compris par la musique ! Il s'agit de cette sensation étrange de communiquer avec cet environnement sonore qui, par une médiation (parfois sans mots), exprime pourtant des sentiments. Certaines personnes écoutent de la musique comme ils écouterait quelqu'un. Elles se bercent dans cette enveloppe sonore, se reconnaissent dans ce miroir des sons, trouvent une formulation à des éprouvés sans nom. La musique donne forme (sonore) à des éprouvés qui jusque-là n'en avaient pas. »⁴³

Nous ouvrons aussi des portes sur la notion de recherche. En construisant leur exposé, les jeunes utilisent l'outil « internet ». Ils apprennent à répondre aux questions suivantes : comment et où rechercher quelque chose de précis sur internet ? Comment sélectionner les informations trouvées et les retranscrire de manière méthodique ? Ainsi que sur la notion d'« expression ». En présentant son travail, le jeune partage avec le groupe quelque chose de personnel, voire d'intime. Il s'ouvre aux regards des autres et expose ses goûts, ses ressentis profonds. Il s'exerce à prendre la parole dans un groupe et à assumer ses dires.

Au final, un questionnaire est distribué aux jeunes afin de permettre aux animateurs de faire un bilan du groupe « Musique ».

But et sens de l'action éducative :

Ce groupe trouve son sens dans différentes approches :

- Notion de « collaboration ». En créant les règles du groupe, les jeunes apprennent à réfléchir et à prendre des décisions ensemble. En effet, les règles choisies sont le résultat d'une mise en commun de propositions personnelles.
- Notions de relaxation, d'écoute en lien avec ses émotions.
- Notions de partage et d'intimité.

⁴³ Marty F., « Figures sonores de la violence à l'adolescence », revue « adolescence », 1997

La musique permet le partage entre jeunes, mais aussi entre jeunes et adultes (intergénérationnel). Le partage est celui des émotions, des ressentis. La musique est utilisée comme « tiers relationnel »; elle permet aux adultes d'entrer en lien avec des jeunes souvent en résistance face à l'ouverture de soi. La musique touche aussi aux émotions, aux souvenirs et ressentis personnels. De ce fait, elle se rattache également à la notion d'intimité.

« La musique devient espace intermédiaire d'émotions sans paroles, partageable directement avec l'autre, après avoir été source d'expériences émotionnelles intenses sur soi-même. La musique devient pour l'adolescent ce que la relation étroite à la mère était pour le nourrisson, « un bain d'affects »⁴⁴

11.2.6 Le groupe « Masques »

Nous avons décidé de mettre en place ce groupe « Masques » dans le but de travailler sur les émotions, la confiance en l'autre et en soi, ainsi que sur la nécessité de trouver la « bonne » distance relationnelle. Avant de débiter le groupe, l'équipe éducative réfléchit aux duos de jeunes qui travailleront ensemble au cours de la première partie de l'atelier, car on peut clairement définir deux étapes bien distinctes dans ce groupe.

La première partie consiste tout d'abord à établir des règles communes pour ce groupe, en axant celles-ci sur le respect, la confiance, l'écoute de l'autre et de son travail ; ceci permettant d'avoir un cadre sécurisant pour cet atelier. Ensuite, le moulage du masque peut commencer. Un des 2 jeunes va se coucher au sol et son camarade va lui appliquer de la crème (afin que le masque ne colle pas au visage au moment de le décoller) puis des bandes de plâtre sur le visage. Le jeune qui se fait appliquer les bandes de plâtre décide au préalable des parties du visage qu'il souhaite se faire recouvrir.

En effet, certains jeunes peuvent avoir certaines appréhensions à se faire recouvrir la bouche, les yeux, etc. Le travail débute donc par l'écoute attentive des besoins et appréhensions de l'autre. Les éducateurs qui accompagnent le groupe sont également attentifs à ce que cet atelier se fasse dans le calme, le jeune doit en effet être dans les meilleures conditions afin de se concentrer sur le visage de l'autre. Cela demande d'être minutieux, appliqué afin de mettre au maximum son camarade en confiance. On peut remarquer que la très grande majorité des jeunes (voir la totalité) sont très concentrés à prendre soin de l'autre, sont « doux » et ont peur de faire « mal », c'est un travail sur l'estime de soi.

Le fait de devoir toucher et se laisser toucher par une autre personne est également quelque chose d'important dans cet atelier, mais aussi un vrai exercice notamment pour des jeunes qui pour la plupart ont de la peine à trouver la bonne distance relationnelle avec leurs pairs. Après avoir appliqué les bandes de plâtre, le jeune « masqué » doit rester calme, ne pas bouger le visage sous le masque pendant 10-15 minutes.

⁴⁴ Marty F., *in op cit*

Après ce laps de temps durant lequel le masque a durci, le jeune retire délicatement le masque de son camarade. C'est à ce moment-là que le jeune peut voir la moulure de son propre visage. C'est souvent intéressant de partager avec eux autours de leurs réactions, de leurs ressentis face à ce visage « plâtré », parfois bien différent que celui imaginé intérieurement. Durant la deuxième séance, les rôles s'inversent et c'est donc celui qui a été masqué qui va faire le même travail sur son camarade.

Pour la deuxième partie de cet atelier, le travail n'est dès lors plus un travail en dualité mais un travail individuel. Les éducateurs proposent aux jeunes de choisir une ou plusieurs émotions et de les transposer sous forme de dessins, bricolage, etc. sur leur masque. Nous faisons dans un premier temps un petit tour des émotions qu'ils connaissent et tentons de définir ce qu'est une émotion et notamment de faire la différence entre émotion et sentiment.

Après avoir fait leur choix, 2 séances de 45 min. sont dédiées à la décoration du masque. Ils peuvent donc mettre en avant leur créativité. Les éducateurs étant là pour les aider, leur rappeler le sens de ce travail afin que leur masque ne devienne pas un masque de carnaval, mais bel et bien un outil leur permettant d'exprimer une émotion/des émotions les représentant dans leur quotidien. A la fin de cet atelier, les jeunes présentent leur masque et en disent quelques mots au reste du groupe tout en faisant un retour sur l'expérience qu'ils ont vécue. Leur masque leur est ensuite donné et nous laissons aux jeunes la possibilité d'en faire ce qu'ils en veulent, certains en prennent soin, l'accrochent au mur dans leur chambre et d'autres n'y accordent pas d'attention particulière. Pour notre part, nous faisons une photo du masque, laquelle peut être utilisée lors de la synthèse annuelle du jeune. On y voit souvent de nombreuses choses intéressantes nous permettant de faire des liens avec leur histoire de vie et leurs préoccupations actuelles.



11.2.7 Le groupe « improvisation théâtrale »

A la découverte de soi et des autres. L'objectif du groupe extrados « improvisation théâtrale » est d'une part de permettre aux jeunes d'expérimenter de nouveaux types de comportements, et d'autre part de leur donner la possibilité de découvrir le monde des émotions dans un cadre contenant. Les séances se déroulent au rythme d'exercices ludiques qui permettent aux adolescents de s'essayer à jouer des émotions, des situations de vie, éventuellement des personnages...

A ce sujet, Michel Vinaver écrit :

« Je me demandais l'autre jour : à quoi sert le théâtre ? À imiter la vie. Pourquoi l'imiter puisqu'elle est là ? Elle a besoin d'être imitée pour qu'on la comprenne. Qu'est-ce que ça veut dire comprendre la vie ? Ça veut dire, en même temps qu'on la vit, la voir un peu étrangère. Qu'est-ce que ça apporte ? On se dédouble. C'est-à-dire ? On sort de soi et on fait un retour à quelqu'un qu'on ne connaît pas forcément très bien. Pourquoi ne pas rester tranquillement dans le soi qu'on connaît ? C'est le propre de l'homme. Quoi ? D'aller voir ailleurs tout en restant là. »⁴⁵

Les exercices proposés permettent d'aborder l'aspect du langage non-verbal : qu'induisent mes gestes ? Comment l'expression de mon visage est-elle perçue ? Comment puis-je me faire comprendre sans parler ? Est-ce plus facile de dire ou de faire ?

Les séances d'improvisation théâtrale donnent aussi la possibilité à chacun d'expérimenter de nouvelles manières de prendre sa place au sein d'un groupe. Une jeune plutôt timide peut soudain lire un texte en se montrant en colère, un jeune ayant tendance à s'agiter se retrouver dans le rôle d'une statue, une jeune plutôt renfermée se mettre dans la peau d'une présentatrice de télévision, ou encore un jeune souvent agressif jouer un personnage triste parce qu'il vient d'apprendre une mauvaise nouvelle, etc.

Le théâtre d'improvisation permet de travailler le sens de la répartie – répondre par les mots, non par des actes. Mais l'aspect le plus important est qu'il permet de se dépasser, de s'étonner de soi, de s'impressionner. Souvent, les adolescents concernés ne se pensent pas capables de parler devant un public, de faire rire, de trouver de bonnes idées. Ils sont ainsi surpris car la réaction de leurs camarades est immédiate et spontanée. Ils sont ainsi valorisés par la réaction de leur public qui se prend également au jeu.

L'humour est d'ailleurs l'un des moteurs de ce groupe. Il permet d'atténuer les angoisses, les résistances, de s'amuser tout en expérimentant. L'ambiance détendue permet à chacun de « se lâcher », de ne pas trop se prendre au sérieux. Les jeunes seront aussi amenés à s'entraider. La confiance et le lien qui se tisseront dans des relations plus horizontales, moins compétitrices qu'à l'accoutumée leur permettront de pouvoir compter les uns sur les autres. En bref, l'intention n'est pas d'en faire des comédiens mais bel et bien de leur proposer de nouvelles formes d'interactions relationnelles.

⁴⁵ Michel Vinaver <http://www.theatrons.com/role.php>

Pour animer ce groupe, nous faisons appel à un entraîneur d'improvisation théâtrale. Le rôle de cette personne extérieure est essentiel car il guide les jeunes dans cette découverte. Il pose un cadre qui leur permettra de se sentir à l'aise, en confiance. Son attitude autorise les adolescents à accepter de se risquer à jouer, car ils perçoivent que l'animateur sera là pour les rediriger au besoin, les soutenir dans leurs essais. Sa posture bienveillante les rassure, et ses applaudissements enthousiastes ravissent les comédiens en herbe. L'animateur n'est ni parent, ni enseignant, ni éducateur. Il est un artiste, riche de créativité, de sympathie et d'humour. Il renvoie une image positive aux jeunes qui lui sont reconnaissant de leur révéler cette partie d'eux-mêmes.

L'animation des groupes se faisant toujours en binôme – un animateur et un éducateur - l'animateur pose le cadre, propose les jeux, guide les jeunes, quitte leurs efforts, etc. Quant à l'éducateur, il fait le lien entre le monde de la créativité découvert dans cet atelier et la vie de tous les jours. En effet, ce qui est vécu dans l'atelier n'est pas éphémère. Les impressions, les révélations que les jeunes ont pu avoir lors de ces jeux de rôles peuvent prendre place dans leur vie. Le regard que l'éducateur pose sur les jeunes les valorise également. L'éducateur découvre de nouveaux aspects de la personnalité des jeunes et les jeunes découvrent l'éducateur sous un autre angle puisqu'il joue également avec eux.

L'animateur et l'éducateur travaillent ensemble pour assurer le bon fonctionnement du groupe. Le premier travaille avec un « feeling » dénué de préjugés puisqu'il ne connaît pas les jeunes, leur permettant de s'improviser. Le second s'appuie sur un « feeling » plus conscient des manières de fonctionner de chacun et des dynamiques de groupe. L'animateur et l'éducateur travaillent ainsi en complémentarité pour soutenir, intervenir, rassurer, permettre, cadrer, propulser en fonction de ce qu'ils perçoivent et connaissent des jeunes.

11.2.8 Le groupe « Ecriture »

La construction de ce groupe s'est faite à partir d'un désir exprimé de certains jeunes de « produire des textes » à la manière de leurs modèles dans la musique Rap ou dans le Slam. Nous avons donc saisi cette envie pour les amener à se confronter à différents aspects de l'écriture et à ce que cela génère.

L'objectif de ce groupe écriture est double :

- En premier lieu, il doit permettre à nos jeunes majoritairement en difficulté scolaire et avec un rapport à l'écriture parfois douloureux de se réapproprier cet espace de communication dans un cadre sécurisant et davantage ludique que ce qu'ils connaissent à l'école.
- Ensuite, ce groupe doit permettre à travers la construction de l'écriture et la confrontation de sa production au reste du groupe de travailler sur la dimension émotionnelle et introspective. L'idée n'étant pas tant de proposer des ateliers thérapeutiques à travers l'écriture mais plutôt de permettre à nos jeunes d'exprimer à travers ce qu'ils écrivent une part de leur personnalité et de leurs ressentis.

L'écriture pour les adolescents : attirance/répulsion. Selon Michel Dabène :

*« Toute relation à l'écriture comporte une part irréductiblement négative liée à la peur, voire à l'angoisse éprouvée par tout à chacun, expert ou non lorsqu'il doit écrire. »*⁴⁶

Cette peur est renforcée par le vécu scolaire difficile de la plupart des jeunes qui constituent le groupe. Pour autant, leur quotidien est constitué d'une omniprésence de productions écrites (mails, sms, réseaux sociaux...) mais qui sont en décalage avec ce qu'ils produisent à l'école.

De plus, les jeunes adolescents avec lesquels nous travaillons sont férus de culture hip/hop, notamment de rap français et sont admiratifs devant la puissance d'une phrase choc ou d'une rime savamment travaillées dans les textes des artistes qu'ils écoutent. Ils répètent souvent les vers de ces nouveaux poètes et aimeraient à leurs tours produire des textes ou tout du moins des phrases qui leur ressembleraient. Il y a donc une forme de dualité contraire dans le rapport de nos jeunes à l'écriture, à la fois :

*« Je perçois bien la puissance des mots et je souhaiterais pouvoir l'utiliser et en même temps je suis effrayé à l'idée de me lancer dans une production écrite qui mettrait en lumière mes insuffisances et mes lacunes. »*⁴⁷

L'idée est donc de s'affranchir, au départ, du carcan scolaire, pour retrouver le goût simple du jeu avec les mots, de l'alchimie de la construction écrite. Ainsi s'il n'est pas donné à chacun de devenir « écrivain/auteur » au sens traditionnel du terme, nous sommes tous capables comme l'affirme Elisabeth Bing :

*« ... d'être des écrivains et de nous réunir autour de la question de la création et de son apprentissage. »*⁴⁸

Ce groupe est un espace récréatif qui permet de libérer l'écriture en s'amusant sans l'angoisse de réussir ou d'échouer. Pour ce faire nous partons d'exercices simples qui permettent de recentrer le vaste domaine de l'écriture et de commencer à jouer avec les mots. Nous travaillons sur des séquences courtes (moins de 10 min) en nous affranchissant de l'orthographe dans un premier temps et en utilisant des formes de langages et d'écritures variés.

Nous partons également de textes de rap comme modèles de construction pour la production de courts écrits, de quelques phrases. L'idée est au final, pour ces jeunes, de passer la barrière de l'oral à l'écrit et d'amorcer ainsi à travers ce processus une structuration de leurs pensées et de leurs émotions. Dans le groupe extradots « Ecriture », ce qui compte au moins autant que la production d'écrit c'est que les participants puissent s'affirmer comme sujet à travers l'écriture. Selon Roland Gohlke, linguiste et fondateur des ateliers d'écriture CICLOP:

⁴⁶Dabène M., *Didactique du Français* », Édition de Boeck 2008

⁴⁷Dabène M., *in op cit*

⁴⁸Bing E., *Et je nageai jusqu'à la page : Vers un atelier d'écriture*, Edition des femmes, 1992

*« Être auteur de ses propres textes, permet d'être auteur de sa propre vie [...] toute écriture est signature, affirmation de soi. »*⁴⁹

Élisabeth Bing, elle, insiste sur l'engagement de la personne qui écrit :

*« C'est avec la personne tout entière que l'on écrit, c'est en elle que toute l'écriture travaille. »*⁵⁰

Notre rôle auprès des jeunes est de permettre l'émergence de ces parts d'eux même, de ces fragments d'émotions qui transparaissent à travers leurs écrits. Même à travers un exercice simple comme l'acrostiche : exercice qui consiste à prendre les lettres d'un mot ou d'un prénom et de se servir de chacune d'elle comme première lettre d'un autre mot (ex : LOUIS ; Loyal Organisé Uni Intransigeant Sincère). Et en donnant comme thème de se décrire, à travers cet exercice, on peut percevoir comment l'individu se perçoit.

L'autre aspect fondamental dans ce groupe est le fait que les écrits sont exposés au reste des participants. Cette « mise à nue » de ces émotions à travers ce que les jeunes écrivent est très intéressante, car elle permet à la fois à ces écrivains en herbe d'avoir un contrôle sur leurs émotions et de maîtriser ce qu'ils écrivent ou pas. Mais également, de coucher sur papier des émotions enfouies qu'ils peinent à livrer oralement. Le support écrit leur permettant, sous couvert d'un exercice imposé, de faire apparaître au grand jour, une blessure enfouie ou un désir caché.

Dans ce groupe écriture, ce qui importe au-delà de la production finie, c'est de mettre en marche le processus de l'écrit et de permettre à ses jeunes de s'engager sur cette voie. La démarche de réflexion et de création, ce que cela génère chez eux compte autant que ce qu'ils arrivent finalement à écrire. Le groupe « Ecriture »

11.2.9 Le groupe « Cinéma »

L'éducateur dans le cadre de ses fonctions est souvent confronté à la question de la prévention au sujet de la télévision. L'organisation de la semaine encourage les jeunes à s'occuper par différentes activités et son accès se fait de manière occasionnelle et principalement encadrée durant des soirées (2 à 3 fois par semaine). Néanmoins, la violence générée par les images, les messages véhiculés et la frontière entre l'imaginaire et le réel nous ont poussés à sensibiliser les jeunes à ce qu'ils regardent en développant leur esprit critique. Au-delà de la signalétique ou des mesures de classifications adoptées par les chaînes et le cinéma, nous souhaitons aller plus loin en poussant le jeune à adopter un regard différent sur ce qu'il visionne.

Pour cela, il nous a semblé intéressant d'ouvrir la porte du « cinéma » pour mieux comprendre les tenants et les aboutissants d'un film, de sorte que le jeune puisse prendre de la distance avec l'image et l'impact qu'elle peut avoir sur lui. Ce groupe nous a permis de créer un partenariat avec le cinéma de Cossonay, qui est un ancien établissement riche par son histoire et son architecture.

⁴⁹Gohlke R., « Qui veut écrire ? CICLOP 40 ans d'atelier d'écriture », Edition CICLOP 2015

⁵⁰Bing E., in op cit

Ses installations et son fonctionnement particulier sont orchestrés par le responsable qui nous accueille chaque année. Son approche professionnelle nous aide à mieux comprendre l'influence du genre, du son, de la musique choisie, de la lumière et des effets spéciaux d'un film sur nos esprits. Ainsi, ce groupe cinéma utilisé comme outil éducatif, dans un cadre défini, donne l'occasion au jeune d'apprécier un film à sa juste valeur, d'exprimer son avis et ses émotions. Ainsi, il pourra mieux choisir son programme et maîtriser les risques et les effets indésirables.

11.3 Le rituel du bâton nommé « Le Repère »

En plus du « Bâton de Parole » (Chapitre 7.3.1), qui représente l'unité du groupe et qui est utilisé uniquement dans le cadre de l'Assemblée de maison (Chapitre 11.1), nous avons pensé et conceptualisé un outil individuel que nous avons nommé « Le Repère ».

Il s'agit pour chaque jeune de trouver un bâton qui va lui permettre de faire le lien avec ses projets, ses objectifs, ses envies, ses réussites ou simplement devenir le support qui permet de mettre en mots ses difficultés ou les changements qu'il souhaite réaliser. La quête de ce bâton se déroule avec l'éducateur référent dans les premières semaines qui suivent son arrivée dans l'institution. L'accompagnement de ce temps de quête permet de tisser le lien et de faire connaissance mutuellement dans un cadre informel.

Après avoir choisi son bâton, le jeune va y déposer sa touche personnelle. Il va dessiner, graver, coller, décorer et faire apparaître à sa manière des éléments de son histoire. Il peut également inscrire un ou des objectifs sur lesquels il souhaite travailler durant son placement. Ce travail se passe dans l'intimité de la collaboration à deux, celle du jeune et de son éducateur référent. Le jeune finira par décider de ce qu'il souhaite déposer et faire apparaître sur « Le Repère » qui dans un deuxième temps sera présenté à l'ensemble de ses camarades et de l'équipe éducative, durant l'Assemblée de maison. Ce moment de présentation formel permet de prendre comme témoin le reste du groupe en lui présentant une facette de soi et de dire quelques mots sur ses objectifs. C'est une manière, au travers de son projet individuel, d'être reconnu dans le groupe.

Suite à cette présentation, le jeune accompagné par son éducateur référent, va suspendre son bâton sur une branche d'arbre conservée dans une pièce de l'institution.

Ce bâton est utilisé de manière régulière tout au long de l'année scolaire, ritualisant le dialogue entre l'adolescent et son éducateur référent. « Le Repère » devient un outil qui symbolise le parcours du jeune, sur lequel s'inscrivent quelques éléments de son histoire. Il devient aussi un facilitateur de parole et un support pour exprimer individuellement ses besoins. « Le Repère » est un bâton qui marque l'évolution du jeune tout au long de son placement. S'y inscrivent les moments importants, les objectifs souhaités, il devient un véritable marqueur de temps. Il permet de :

- Témoigner de son histoire, d'être reconnu, et développe la confiance en soi.
- D'apprendre à écouter, à demander, à négocier, avec sensibilité, en prenant conscience de son cheminement, devenant ainsi transformateur de ses relations.
- Trouver des solutions aux difficultés rencontrées par le dialogue.

- Relier l'individu au reste du groupe, par la coopération et la solidarité de l'expression des projets de vie.

La dernière étape pour le bâton « Le Repère » se déroule lors du départ de l'institution du jeune. Celui-ci retire son bâton de la branche et le présente de manière formelle (fête de fin d'année) en disant quelques mots sur son parcours institutionnel. Le jeune garde son « repère » et poursuit le chemin de son histoire.



11.4 Le Contrat individuel

Ce contrat permet aux adolescents de participer activement à leur processus d'individuation. Les aider à réfléchir et à comprendre les raisons de leur placement, à tenir compte des besoins individuels, à négocier des espaces personnels en nous engageant de manière significative dans le partenariat. Dans ce sens nous établissons avec eux des contrats individuels définissant leurs besoins et nos exigences, dans le but d'une prise en charge plus individualisée. Ces contrats définissent des axes de travail sur lesquels nous nous efforçons de chercher avec leur collaboration, des améliorations ou des changements. Ils peuvent ainsi négocier et obtenir des droits individuels particuliers (clé de leur chambre, sortie de l'institution, soirée TV, etc.), tout en réfléchissant par des questions, à leur situations autour de trois axes principaux : l'axe familial, l'axe scolaire et l'axe social. (Annexe 12 Contrat individuel)⁵¹

⁵¹ Annexe 12 Contrat individuel

11.5 L'atelier « Autour de la cuisine »

Encadré par la cuisinière, cet atelier permet à chaque jeune de passer derrière les fourneaux. De l'élaboration du menu à sa préparation, l'activité en cuisine demande de l'organisation et permet à la fois de découvrir les contraintes et les plaisirs de la préparation des repas. Autour des marmites se nouent des sentiments qui ravivent profondément l'histoire de chacun.

Moments de partage, de voyage au gré des odeurs et des saveurs, liés directement à la diversité culturelle des jeunes placés. L'acte de manger n'est pas sans conséquence pour nouer et dénouer des histoires, souvent inconscientes, enfouies dans l'inconscient de chacun. Au final, c'est tout le groupe qui, reconnaissant, félicite le jeune pour son travail en partageant le repas préparé.

11.6 Le Studio « La Bulle »

L'institution dispose dans ses murs, d'un studio équipé d'une cuisinette et d'une salle de bain, qui permet aux adolescents de vivre de façon indépendante, tout en restant dans un cadre sécurisant. Ce lieu permet à l'adolescent d'utiliser la pédagogie par l'expérience, et de vivre concrètement les actes de la vie quotidienne. Pour un jeune placé en institution, il s'agit d'une étape avant la sortie définitive de l'institution. Quitter le « cocon » d'une vie institutionnelle et faire face à l'extérieur, au monde du travail et des adultes.

Le jeune et l'éducateur référent vont poser des objectifs spécifiques et évaluer ensemble les acquis et les manques. C'est un lieu de vie qui permet au jeune d'apprendre les actes de la vie quotidienne en passant par l'expérimentation. Les buts principaux de cette étape sont :

- D'acquérir une autonomie dans les domaines de gestion individuelle d'un lieu de vie.
- De réfléchir et d'organiser concrètement le passage à la réalité sociale extérieure.

11.7 Le soutien « Thérados »

Une intervention psychothérapeutique dans le cadre institutionnel par un spécialiste extérieur, tierce personne ou « le tiers nécessaire »⁵² qui offre aux adolescents un espace pour voir et se regarder, dire et s'entendre, partager et grandir. Un travail d'accompagnement sur le chemin de l'accueil, de la vie en groupe et de la séparation, dans un lieu qui permet d'exprimer le traumatisme et les difficultés qu'il engendre et tendre vers une reconstruction et un équilibre psychoaffectif interne. Les éléments pris en compte dans le processus d'intervention sont :

- L'intervention d'une personne extérieure, psychologue, dans le rôle du « tiers nécessaire ».

⁵² Winnicott D.W., *in op cit*

- Répondre aux besoins de soutien psychoaffectif des jeunes dans le cadre institutionnel par une écoute et des soins spécifiques.
- Compréhension des interactions psychiques et des soins à donner dans un cadre pluri focal.
- Recherche de solutions par le dialogue et l'écoute.
- Un travail avec la famille, génogramme, orientation des jeunes ou de leurs familles en vue d'un soutien psychologique, psychothérapeutique interne ou externe, ponctuel ou dans le long terme.
- Proposition d'une prise en charge thérapeutique sous la forme du psychodrame.

Du point de vue de l'institution, nous pouvons dire que ce travail prend tout son sens par l'apport du rôle et de la valeur du travail spécifique du « tiers nécessaire ». L'intervention d'une psychologue extérieure, qui accompagne les jeunes dans l'analyse qu'ils font de leurs propres difficultés, constitue indéniablement une prestation complémentaire à l'encadrement éducatif.

Actuellement, la mission de la psychologue à la *mep* est double. Elle est chargée de faire une évaluation clinique auprès du jeune au début du placement, raison pour laquelle elle rencontre chaque nouveau résident à quatre reprises, complétée par un entretien avec les parents et avec l'éducateur référent.

L'objectif de cette phase d'évaluation est d'une part de s'entretenir avec chaque jeune de manière à évaluer sa situation ainsi que ses besoins sur le plan psychique. D'autre part, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure un bilan psychologique ou encore un suivi pédopsychiatrique/psychothérapeutique est indiqué et le cas échéant de le mettre en place ou encore de prendre contact avec le ou la collègue en charge du bilan pour s'assurer qu'il est bien en place et qu'il a bien lieu. Il s'agit là d'une partie du cahier des charges de la psychologue qui consiste principalement à assurer la liaison institutionnelle avec les services public de soin aux adolescents ou encore avec les collègues pédopsychiatres et pédopsychologues externes.

Dans les cas où nous arrivons à la conclusion qu'un suivi s'impose, et avec l'accord préalable des parents ou de leurs substituts ainsi que de l'équipe éducative, il s'agit de le mettre en place, soit à la *mep*, soit avec des collègues des services publics, soit avec des collègues qui travaillent en libéral. Dans l'ensemble la politique des soins privilégiés consiste à solliciter en premier lieu les services publics de soin. En effet, étant donné la complexité psycho-sociale des situations familiales des adolescents placés à la *mep*, il semble indiqué de les adresser à des institutions publiques qui travaillent en équipe pluridisciplinaire et qui sont mandatées pour assurer un travail en réseau.

La plupart des jeunes ont le plus souvent déjà rencontré plusieurs pédopsychologues ou pédopsychiatres au cours de leur histoire sans que ces entretiens n'aient permis de tisser un lien de confiance régulier dans le temps et ce pour différentes raisons.

A l'origine de ces discontinuités, on notera surtout le tournus des médecins-assistants et des psychologues dans le service public, les placements successifs du jeune, les déménagements fréquents de la famille du jeune et la difficulté à mettre en place des dispositifs de soin à la carte qui soient accessibles et différenciés pour chacun, le manque de demande et d'investissement du jeune ou de la famille, la difficulté à surmonter certains obstacles relationnels, à tolérer une relation thérapeutique et enfin la surcharge des professionnels.

La politique de soins privilégiés à la *mep* consiste à viser la continuité des soins mis en place afin d'assurer un suivi régulier et durable à cette étape cruciale du développement psycho-affectif du jeune. Dans certains cas, un suivi de la famille semble indiqué et il s'agit de trouver les professionnels à qui adresser le jeune et les siens, avec leur accord préalable.

Nous disposons également de quelques plages horaires à la *mep* dédiées au psychodrame psychanalytique individuel en présence d'un couple de psychologues. En tant qu'alternative à des entretiens classiques en face-à-face, le psychodrame permet aux adolescents, souvent plus enclins à agir qu'à parler, de profiter de la médiation du jeu pour mettre en scène leurs difficultés relationnelles et psychiques.

L'objectif du psychodrame étant d'aider le patient à se libérer d'affects qu'il ne peut exprimer de manière directe pour l'amener vers un mieux-être et un épanouissement personnel. La mise en scène de diverses situations permet par ailleurs au patient de prendre conscience de comportements et de réactions dont il ne se rendait pas compte.

Mis en place à la *mep* en collaboration étroite avec l'équipe éducative, le psychodrame permet d'assurer la continuité du suivi tout au long de l'année scolaire. Le fait de rencontrer régulièrement un couple de thérapeutes permet aux jeunes de diffracter, de différencier leurs investissements et de travailler sur la relation triangulaire dont on connaît le rôle et l'importance dans le développement psychique. Dans les cas, fréquents, où l'adolescent vit difficilement sa relation à l'un de ses deux parents, le fait de pouvoir investir deux Co-thérapeutes permet de travailler cette relation tout en maintenant le lien à la thérapie.

L'implication de la psychologue dans le travail en équipe et en réseau tels qu'ils sont valorisés et promus à la *mep* permet par ailleurs de développer un abord et une discussion multidisciplinaire des situations ; lors des rencontres avec l'équipe éducative et les intervenants du réseau, la psychologue s'efforce de rendre compte de l'impact de la souffrance psychique sur les investissements relationnels, scolaires et professionnels des jeunes à partir de ce qu'elle a pu observer en séance, tout en maintenant le cadre de confidentialité auquel elle s'est engagée auprès d'eux. L'objectif consiste ici à la fois à soutenir la réintégration familiale et sociale des jeunes, à développer des relations vivantes avec l'entourage familial et amical, à favoriser l'investissement du savoir, de l'apprentissage et de la formation.

Le psychodrame psychanalytique en présence d'un couple de psychologues permet l'investissement progressif et régulier d'un cadre thérapeutique où deux adultes sont à l'écoute du jeune, de ses ressources comme de ses difficultés psychiques. Ces rencontres favorisent peu à peu l'élaboration de conflits, souvent anciens, originellement en lien avec les figures parentales.

Cela permet progressivement à l'adolescent de s'intéresser à mieux comprendre quelle est sa part à lui dans les conflits et plus largement dans les difficultés qu'il traverse. Il apprend, dans le meilleur des cas, à investir le lien thérapeutique pour explorer dans une confiance mutuelle des souvenirs qui l'habitent souvent douloureusement. L'espace du jeu que le psychodrame rend possible permet souvent un travail d'appropriation subjective du passé, ce qui permet de relancer la dynamique relationnelle qui a souvent tendance à se répéter lorsqu'on ne bénéficie pas d'un suivi thérapeutique.

L'espace de rencontre stimulé par cette relation peut être ouvert à la famille dans son ensemble, et la vision de la situation n'en est que plus objective dans les échanges avec l'équipe éducative. L'organisation de cet accompagnement oblige de la rigueur, de la part des éducateurs qui sont les garants du cadre proposé, puisque c'est dans l'institution que les choses se passent, ainsi que de la part du psychothérapeute qui sera aussi confronté à la réalité de la vie institutionnelle. La majorité des jeunes sollicitent la rencontre et sont souvent preneurs de l'espace de parole proposé. Comme pour le reste du travail éducatif, ils ont appris aux travers des différentes activités individuelles et de groupes ressources formalisés proposés, à occuper le lieu dans lequel ils pourront être entendus.

11.8 Penser le temps libre, un pas de plus vers l'autonomie

Si le développement des activités de loisirs et du temps libre concerne toutes les tranches d'âge, qu'en est-il des jeunes placés à la *mep* ?

Ces derniers doivent composer avec des temps institutionnels contraignants et l'investissement du temps libre qui commence à se façonner dès le plus jeune âge en lien avec le processus de construction identitaire. Olivier Galland⁵³ souligne un ensemble de goûts propres aux jeunes, de pratiques spécifiques, parmi lesquelles on retrouve l'importance accordée aux rencontres sociales, aux relations entre pairs, à l'amitié. Ces valeurs centrales donnent lieu à des formes de sociabilité très développées. Les pratiques de distinction par rapport à l'autorité parentale, voire par rapport aux normes sociales, augmentent avec l'âge et révèlent des velléités d'autonomie vis-à-vis des différentes institutions contraignantes qui constituent leur quotidien (famille, école, foyer). Les pratiques d'activités de loisirs suivent évidemment ces logiques de construction identitaire et sociale, marquées par un détachement progressif des formes encadrées, des structures collectives, mais aussi par l'engouement pour les sorties (cinéma, shopping, etc.).

La dimension qualitative du temps libre et des loisirs est en effet très importante dans l'expérience et la réalisation personnelle des individus car elle est porteuse d'un formidable potentiel de développement humain mais aussi de formation à la citoyenneté. Parce que le temps libre est à la fois destiné aux activités que les individus souhaitent réaliser pour leur propre valeur ou leur propre signification et parce qu'il offre simultanément les conditions d'une plus grande liberté d'initiatives et de choix, il permet de se détacher en partie des formes de contraintes que peuvent produire le temps scolaire comme le temps de travail.

⁵³ Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, coll. U, Colin, 4ème édition, 2007

L'engagement et l'intérêt pour le temps libre suscitent plus de sens à l'action individuelle et collective, permettent le développement des compétences, l'acquisition des connaissances et l'intégration des savoirs, encourageant la confrontation aux autres. Autant d'éléments qui participent directement à l'éducation et à la formation des enfants et des jeunes. **Cette caractéristique passe aussi bien par la pratique d'une multitude d'activités que par le rêve, l'ennui ou l'imaginaire.** Le temps libre n'est pas forcément un temps plein, c'est surtout un temps choisi, inscrit en dehors des contraintes institutionnelles, voire normatives. « Ce temps social de loisirs a pour fonction majeure de permettre toutes les formes possibles d'expression individuelle ou collective de soi, pour soi, indépendamment de la participation institutionnelle qu'impose le fonctionnement utilitaire de la société »⁵⁴.

Ainsi, le temps libre apparaît comme un temps éducatif à part entière. Les activités de loisirs en représentent une composante essentielle, participant simultanément à la socialisation, à une plus grande autonomie nécessaire au développement physique, intellectuel, psychologique et affectif des enfants.

Le temps libre existe dans notre institution. Nous avons tenté de le formaliser, puis nous lui avons rendu sa liberté, encourageant vivement les jeunes à participer au moins à une activité à l'extérieur du foyer (sportive ou culturelle) ou à prendre le temps de ne rien faire, de s'ennuyer un peu ou tout simplement de faire au gré de leurs envies. On aurait pu croire à la lecture de ce concept que tout est organisé, planifié, formalisé et qu'il n'y pas de place pour l'ennui. Mais ce temps du « rien institutionnel » existe au quotidien, après avoir terminé les devoirs scolaires, en soirée avant et après le souper, ainsi que le mercredi après-midi et le week-end.

⁵⁴Dumadezier J., *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988*, Coll. Sociétés, Méridien Klincksieck, 1988

12 Ressources réflexives, d'analyses et de quête de sens

12.1 Principes des ressources de la pensée réflexive interne à la *mep*

Les ressources réflexives, d'analyse et de quête de sens sont l'ensemble des ressources institutionnalisées pour questionner, penser, analyser, structurer et organiser notre action éducative dans le quotidien. Les supervisions, les colloques de l'équipe éducative, les journées de formation internes et la formation continue sont les moyens pédagogiques mis au service de tous.

12.1.1 Le colloque de l'équipe éducative

Un colloque hebdomadaire est organisé. Il réunit l'ensemble de l'équipe éducative qui comprend les éducateurs, le stagiaire, le responsable socio-éducatif et le directeur. Ce colloque permet l'organisation et la coordination de la prise en charge éducative. C'est le lieu de décision de l'intervention et de l'accompagnement éducatif. Plus précisément, il permet de décider des orientations et valide le travail individuel au nom de l'équipe.

C'est un lieu où nous utilisons la pensée créative avant de la rendre opérationnelle. C'est le lieu qui permet de coordonner les actions et d'évaluer le travail de chacun. L'Accompagnante des parents à domicile, la psychologue et la cuisinière y participe au moins une fois par mois. C'est un colloque qui touche aussi les aspects de la gestion administrative et organisationnelle de la prise en charge des enfants.

12.1.2 La supervision

La supervision est organisée pour l'équipe éducative qui comprend le responsable socio-éducatif et le directeur. Elle est donc principalement opérante au niveau de l'équipe en charge des prestations éducatives. Un superviseur professionnel externe est proposé puis choisi par l'ensemble des participants.

La supervision est un travail sur la dynamique d'équipe, elle-même constituée par ses membres. Elle met l'accent principalement sur les résonnances suscitées et induites par les problématiques personnelles et familiales des adolescents, mais elle peut aussi aborder des problématiques au sein de l'équipe qui empêchent chacun de faire au mieux son travail. Dans les équipes éducatives, ces résonnances sont opérantes, certes au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif : présences, rôles, responsabilités, partage, relais sont autant de questionnement qui mettent l'équipe en mouvement et qui nécessitent compréhension, régulation et ajustement.

Souvent les difficultés de l'équipe reflètent une part des pathologies fonctionnelles des jeunes mais aussi les particularités émotionnelles de ses membres. Si ces dynamiques provisoires ne sont pas élaborées et conscientisées, elles peuvent devenir redondantes et freiner l'évolution du jeune et de sa famille. Elles participent ainsi activement au maintien du symptôme. Dans ce sens, la supervision est un outil essentiel et indispensable à la prise de distance face aux situations et à l'élaboration de la recherche de réponses ou de solutions.

12.1.3 Les journées de formation internes

L'institution organise 2 jours par année de formation interne réservée à l'équipe éducative et la Direction. Peut aussi participer l'éducateur, l'enseignant du Matas II « Perspective » et les stagiaires. Le thème de ces journées est choisi par l'équipe éducative. Il se peut aussi qu'un intervenant externe soit proposé et que le travail se centre sur l'analyse de situations ou de pratiques. Les thèmes sont donc divers et variés. Nous consacrons au moins une demi-journée par année à réunir les enseignants de l'établissement scolaire de Cossonay et l'équipe éducative pour travailler sur notre collaboration. C'est le responsable socio-éducatif et un doyen de l'établissement qui prépare la matinée.

12.2 Principes des ressources de formation externe à la mep

12.2.1 La formation continue

Selon la CCT du secteur social parapublic (Etat au 1er janvier 2015), chaque institution alloue au moins un pour-cent de sa masse salariale annuelle au financement de la formation et au développement des compétences ; en principe 75% de ce financement est attribué à la formation continue. Le Comité de l'institution ajoute 25% du montant de la formation continue par ses fonds propres, soutenant ainsi activement l'acquisition de compétences. Les éducateurs et les psychologues disposent de 10 jours par année non cumulables en dehors de la période d'essai, pour des perfectionnements. Le personnel administratif et d'exploitation dispose de 3 jours. Ces jours sont proportionnels aux taux d'activités.

Tout le personnel des ayants droit engagé par la *mep* est encouragé par la Direction à se former au travers de la formation continue. La Direction évalue la nécessité et oriente, voir propose chaque année une formation à chacun de ses collaborateurs. Enrichir sa formation de base n'est pas seulement une culture institutionnelle, mais une nécessité liée à nos métiers afin de favoriser l'acquisition et l'exploration de nouvelles pistes d'intervention, tant dans les techniques d'accompagnement que dans le travail introspectif, permettant de répondre à l'évolution et à la complexification des situations.

Pour les éducateurs, la Direction propose chaque année des formations courtes qui favorisent le développement des compétences individuelles et l'acquisition d'outils indispensables à la gestion du travail d'animation de groupe. Les formations qui concernent les autres professionnels sont proposées sur le même principe en tenant compte du fait que certaines fonctions sont moins impliquées au quotidien dans la prise en charge du groupe des enfants.

Ces formations proposent des apprentissages techniques liés à la particularité des domaines de compétences et dans une moindre mesure dans des domaines qui favorisent le développement personnel. Durant le temps de formation d'un éducateur, au bénéfice du droit à la formation continue, ses heures d'absence ne sont pas compensées par un remboursement financier.

Le principe instauré se définit de la manière suivante : pour les heures en journée, ce sont les membres de l'équipe éducative qui s'organisent pour remplacer leurs collègues en formation, dans l'idée d'un échange équitable entre tous les collaborateurs au bénéfice de la formation ; dans le cadre des temps de présence en soirée ou de nuit, des heures supplémentaires sont facturées.

Comme nous sommes une petite équipe qui travaille avec un seul groupe d'enfants, les remplacements de plusieurs éducateurs durant la même période ne sont pas souhaités. L'absence de deux éducateurs sur le même temps peut provoquer de l'insécurité chez les jeunes et engendrer de la fatigue pour les collègues qui effectuent les remplacements. Pour ce qui concerne les formations longues, la Direction autorise un seul collaborateur à la fois et elles concernent uniquement les collaborateurs qui ont travaillé au moins deux ans dans l'institution. Les formations longues dépassent souvent le nombre de jours octroyés par la CCT et nécessitent un engagement personnel. A la fois pour préserver la présence et la qualité de la prise en charge des enfants.

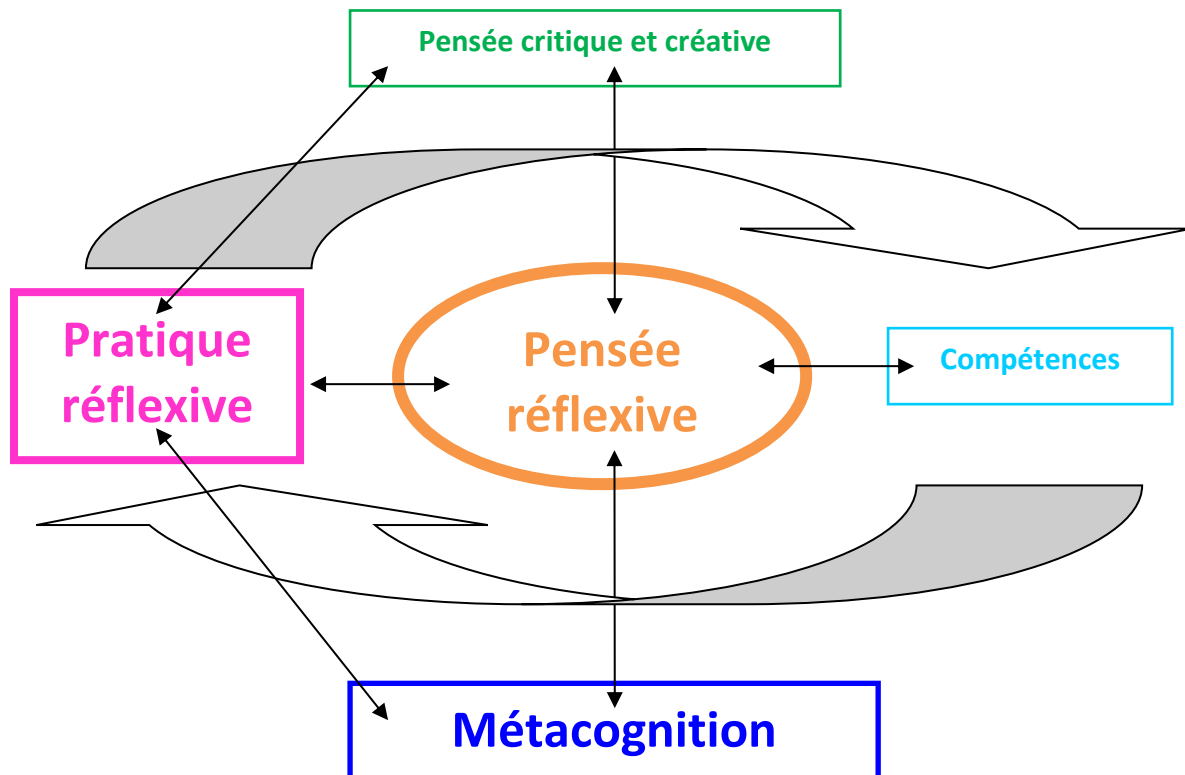
Pour les autres fonctions (psychologue, cuisinière, concierge et comptable) les remplacements ne sont pas non plus prévus par la CCT. Toutefois ces fonctions ne nécessitent pas de présence obligatoire sur le groupe des enfants et leur travail peut se faire à un autre moment. Les formations continues sont présentées à la Direction qui examine les demandes et donne son accord en tenant compte des besoins et de la répartition équitable des journées de formation au sein de l'équipe éducative. L'éducateur qui a reçu confirmation du bien-fondé de sa formation présente celle-ci à ses collègues lors du colloque hebdomadaire pour planifier son organisation et les remplacements nécessaires.

12.3 La formation et le bon sens

Faire preuve de bon sens pour faire face à la réalité des situations familiales que nous accueillons demande de pouvoir faire preuve d'humanisme et de développer des compétences relationnelles. C'est aussi s'autoriser un regard sur ces situations sans obligatoirement théoriser, analyser, introspecter, pour s'éviter le piège de la toute-puissance du professionnel.

Oser parler vrai à certains moments aide à se structurer, dans la mesure où l'important est de pouvoir s'inscrire dans un travail d'équipe et de supervision, s'assurant ainsi un regard sécurisant, qui permet de mettre le sujet à la « bonne distance », par le partage du questionnement et de la réflexion. Une certaine authenticité du professionnel permet simplement à l'adolescent et à sa famille d'oser envisager de reprendre une place que le placement lui dérobé. Cette mise à distance demande au professionnel de faire preuve d'une grande humilité.

12.3.1 Formation continue ou simplement prendre conscience de ses processus d'apprentissage

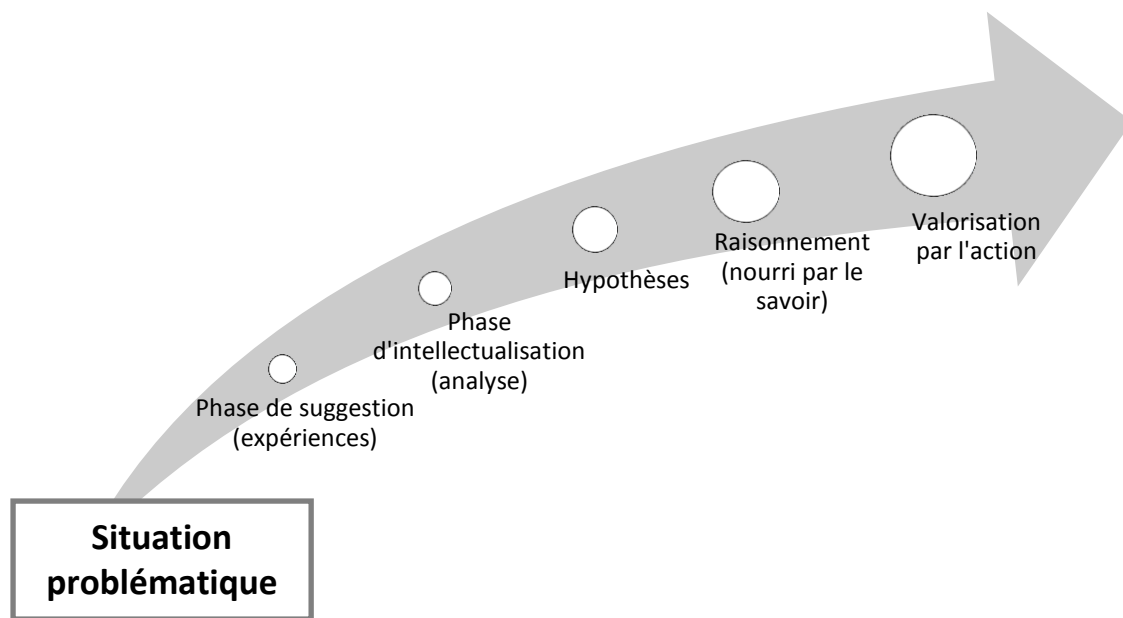


Par la conscience des processus en JE (jeux), l'éducateur de la *mep* favorise dans son rôle de modèle, le développement, chez les adolescents, de leurs capacités de planification, de contrôle et de régulation des apprentissages, pour permettre l'adaptabilité sociale et l'activation des ressources individuelles.

- **Métacognition** : dont l'objet est l'aptitude à réfléchir sur ses propres processus cognitifs et à les contrôler, les organiser. Littéralement « connaissance sur la connaissance », la métacognition est définie comme la connaissance que la personne a de ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'elle exerce sur son propre système cognitif. C'est une compétence à se poser des questions pour planifier, s'évaluer constamment, avant, pendant et après une tâche, et se réajuster au besoin. inextricablement liée aux problèmes relatifs à la verbalisation, à l'introspection et à la prise de conscience, c'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives. Etant imbriquée dans le développement cognitif, la métacognition se développe avec l'expérience et la socialisation. Elle est également impliquée dans la construction du concept de soi et de la motivation.

- **Pratique réflexive** : dont l'objet est le processus des gestes que pose l'individu. Une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et de ses actions, de ses croyances et de ses pratiques. Apprendre à réfléchir sur sa pratique, mais aussi accepter de la soumettre aux regards des autres à des fins de rétroaction devient un défi à relever. Cela peut se traduire par : « je regarde mon processus et j'accepte que d'autres puissent y avoir accès pour rétroagir et me permettre de m'ajuster ». Une pratique réflexive suppose une évaluation constante de ses intentions, de ses objectifs, de ses buts, de ses croyances et de ses valeurs. Pour cela il faut théoriser sa pratique individuellement ou en interaction avec une équipe⁵⁵ (*inspiré de Perrenoud, 2001 et 2003*).
- **Pensée réflexive** : dont l'objet chez l'éducateur est une manière de pensée consciente sur les causes et les conséquences qui l'amènent à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique. Cette pensée permettra de transformer une action impulsive (souvent en réaction à l'urgence dans laquelle nous mettent les jeunes) en action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle devient logique, prend en compte les conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion et donne ainsi le contrôle à l'éducateur, car les situations prennent sens pour lui et les conséquences de ses actions deviennent significatives. Le travail en équipe permet de stimuler ici son esprit critique. Ce modèle du processus de la pensée réflexive favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. L'individu exerce donc un certain contrôle sur son activité, qui demande une ouverture d'esprit, un engagement sincère et véritable, ainsi qu'une attitude de responsabilité intellectuelle. La pensée réflexive est une attitude à cultiver, faite de qualités et de dispositions à développer.

⁵⁵ Perrenoud, P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, Cahiers pédagogiques 390, 2001*
 Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, 2^e édition, Paris, ESF éditeur, 2003*

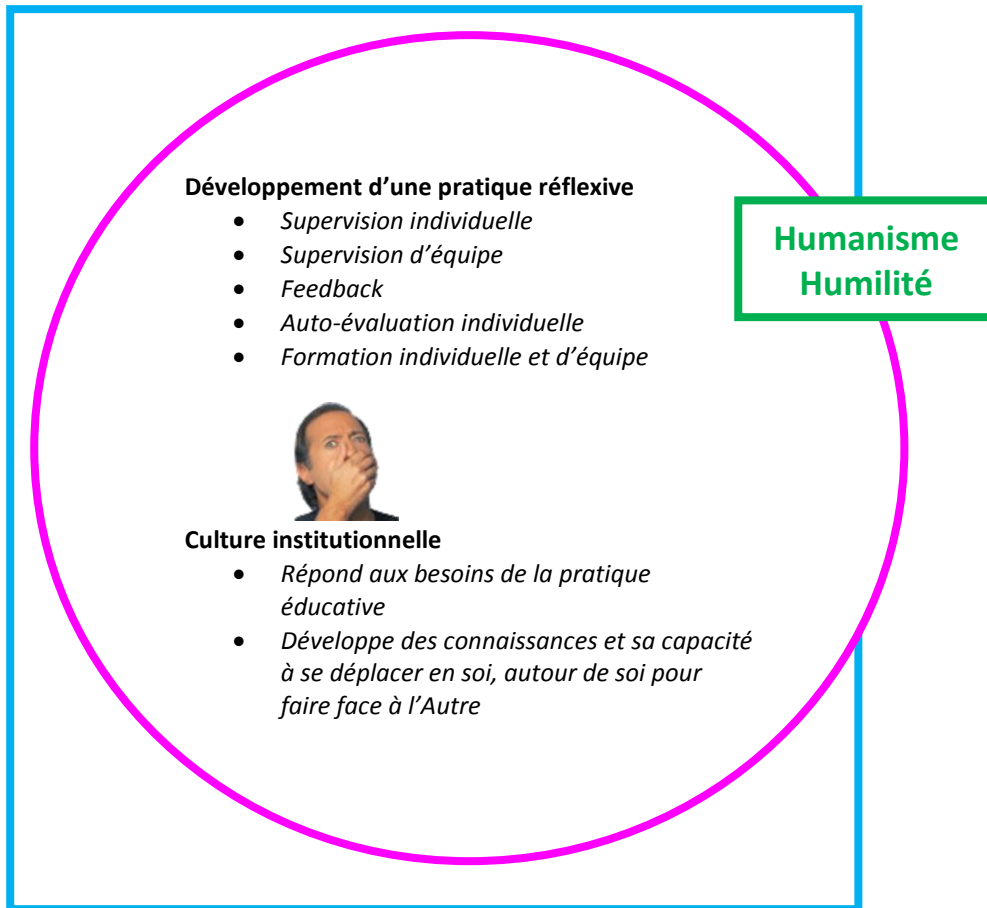


Selon John Dewey⁵⁶, la pensée réflexive est un enchaînement structuré et ordonné d'idées, initiées par une situation troublante, confuse ou problématique et orientée vers la résolution de cette situation initiale.

⁵⁶ Dewey J., *Comment nous pensons* (1re éd. 1933). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2000

Membrane carrée paternante, cadre institutionnel, métacognition

Membrane ronde maternante, offre de formation continue, pratique réflexive



Plus je suis critique sur mon processus d'apprentissage plus je suis critique sur ma pratique professionnelle⁵⁷. (*Inspiré de Pallascio et Lafortune, 2000*)

S'il n'y a pas d'obligation de l'employeur d'offrir de la formation continue, il y a une réelle volonté de celui-ci d'inviter chaque collaborateur à profiter de son droit à la formation.

⁵⁷ Pallascio R. et Lafortune L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2000

13 Organisation et responsabilité des acteurs institutionnels

13.1 Ressources humaines internes

13.1.1 L'organigramme

L'organigramme de l'Association de la Maison d'enfants de Penthaz est présenté en annexe. (*Annexe 13 Organigramme mep 2015*)⁵⁸

13.1.2 Equipe, rôle, fonction et mission

D'après le dictionnaire Petit Robert : « une **équipe** est un groupe de personnes unies dans la **Tâche** commune ».

Dans le cadre du champ de la clinique éducative institutionnelle, est considérée comme « équipe » tous les collaborateurs qui gravitent autour de l'enfant placé. A un moment ou à un autre, ces intervenants, de professions différentes, peuvent entrer ou non dans le champ transférentiel de l'enfant, surtout si celui-ci est « éclaté » ou « morcelé ». C'est souvent la réunion de ces personnes qui, en travaillant sur les dynamiques de projection et d'investissement du désir de l'enfant, vont permettre un travail de remaniement et de changement.

La notion d'« équipe » permet aux professionnels d'individualiser l'intervention éducative tout en la maintenant dans une dimension collective. En s'y impliquant, ils engagent l'institution tout entière, ce qui rend nécessaire la restitution de leur travail. Cette démarche suppose le respect, la reconnaissance et la complémentarité du travail de chacun afin de faciliter la cohérence.

La « Tâche » est à concevoir dans la perspective des responsabilités communes qui tendent à permettre aux enfants placés d'acquérir la maturité nécessaire dans et pour leur vie future d'adulte. La « Tâche » est à différencier des tâches à effectuer, comme assumer les couchers, les levers, les repas, les devoirs, le rangement des chambres, les nettoyages, etc. La première ne se résumant pas à l'addition, ni même à l'agencement des secondes, mais à la cohérence du positionnement de l'intervenant dans ces différentes tâches et par là même dans ses interventions.

La « Tâche » dans le champ de l'éducation spécialisée n'est pas réalisable par une personne seule. Elle est la plus-value qualitative, acquise par l'ensemble des tâches effectuées par les différentes personnes impliquées, en harmonie et en cohérence les unes avec les autres. La « Tâche » éducative se réalise au travers de la relation, elle-même étayée sur et par des tâches quotidiennes. C'est la manière dont sont réalisées ces tâches et la conscience que les professionnels ont de ce qui se joue au travers des espaces relationnels qui constitue la « Tâche ».

⁵⁸ *Annexe 13 Organigramme mep 2015*

13.2 Champ administratif et ressources humaines, description des postes

Les ressources humaines sont des données sur lesquelles un foyer se construit invariablement, elles fixent les limites de l'intervention ou obligent à l'organiser en conséquence. Elles restent pourtant des moyens modulables, mis en place pour répondre à notre mission et à la conceptualisation de l'intervention éducative. Présentés en annexe ces documents permettent d'identifier clairement le travail inhérent aux fonctions qui sont en lien avec l'accompagnement et la gestion des jeunes placés. (*Annexes 14 Cahiers des charges*)⁵⁹.

La gestion administrative de chaque collaborateur est constituée d'un dossier personnel. Ce dossier fait régulièrement l'objet d'une mise à jour en ce qui concerne les documents périmés comme par exemple l'extrait de casier judiciaire. Des consignes écrites peuvent être élaborées pour indiquer les changements liés à la nouvelle CCT et permettre aux collaborateurs de recevoir ou de compléter leur dossier.

13.2.1 La secrétaire-comptable

Le secrétariat-comptabilité couvre un 60% hebdomadaire. Une réception téléphonique est assurée durant cette présence par la secrétaire-comptable, en dehors de ces temps, chacun est à même de répondre au téléphone. Le secrétariat-comptabilité est au service de la Direction et de l'équipe éducative pour la gestion financière des situations de placement. Les tâches principales sont : la gestion financière du budget institutionnel annuel (tenue des comptes en rapport direct avec le Service qui finance le placement et la Direction) et la gestion de l'administratif ainsi que le suivi du dossier des enfants. Le secrétariat n'est pas en lien direct avec les pensionnaires.

La comptabilité met en place, avec la Direction, les procédures liées au financement des divers besoins personnels des jeunes. Elle assume la réalisation de ces procédures en veillant à leur bonne application auprès de l'équipe éducative. Lorsqu'il s'agit de prestations extraordinaires, seule la Direction est compétente et signe un document s'y référant. La comptable opère un contrôle de forme sur ces engagements et les gère financièrement.

Par ailleurs, la comptable verse, contrôle et gère les divers budgets attribués aux éducateurs pour le bon fonctionnement interne : forfait camp, cadeaux pour jeunes, matériel et aménagement, fête de Noël, fête de fin d'année, groupe ressources formalisés, etc. La comptabilité n'est pas accessible aux jeunes du Foyer, ni aux représentants légaux. Les comptes sont contrôlés annuellement par un organe de révision accrédité par le Service subventionneur puis approuvés par l'Assemblée générale de l'Association et publiés.

⁵⁹ *Annexe 14 Cahiers des charges*

13.2.2 La cuisinière

La cuisinière est engagée à 90% et, en plus de la préparation des repas, elle collabore aux tâches de lessive générale. Un soir par semaine, elle anime le groupe ressources formalisés « Autour de la cuisine » (Chapitre 11.5) et chaque mercredi elle participe à l'Assemblée de maison (Chapitre 11.1).

La disposition de la cuisine se veut « ouverte », c'est notre volonté de laisser les jeunes aller et venir dans cet espace, permettant ainsi un travail sur la communication et le lien. La cuisinière s'implique ainsi, en plus d'encadrer un atelier, dans un rôle d'accompagnante des processus éducatifs. Elle engage aussi nos pensionnaires dans la vie de la maison et les valorise par une participation active autour de la cuisine.

La cuisinière peut accueillir des jeunes en rupture scolaire, qui se retrouvent à faire des courts stages en cuisine. Ces stages sont décidés en concertation avec la Direction de l'établissement scolaire, la Direction de l'institution, avec l'équipe éducative et la cuisinière. Un plan de travail est établi, puis contractualisé avec le jeune qui s'engage par sa signature à le suivre. Il s'agit d'une opportunité, pour le jeune, de développer des compétences, notamment relationnelles et d'être ainsi en mouvement avec un projet, plutôt que de fuguer ou « traîner » dans la rue.

Une fois par mois, la cuisinière est invitée à participer au colloque hebdomadaire de l'équipe éducative. C'est un moment qui permet d'ajuster et d'orienter les questions autour de la nourriture et de l'implication relationnelle des uns et des autres. La cuisinière se trouve donc informée régulièrement de la vie de maison.

13.2.3 Le concierge

Un poste de concierge à 60% collabore à l'intendance et à l'entretien général de l'institution : nettoyage des lieux communs, entretien de la maison autant dedans que dehors. Tonte de la pelouse, taille des arbres, coup de peinture, autant de tâches indispensables pour engager un travail qui parle de respect des lieux. Le concierge, au même titre que la cuisinière, peut être sollicité dans le processus d'accompagnement éducatif en accueillant de manière temporaire un jeune en rupture scolaire. Chaque mercredi, il participe à l'Assemblée de maison (Chapitre 11.1).

13.2.4 Le stagiaire

Deux stagiaires peuvent être engagés par l'institution sur une période de douze mois. En général il s'agit d'un stage de première année de formation d'août à janvier et d'un stage de troisième année de formation de février à juillet. L'institution a signé la convention de stage avec les HES de Suisse Romande, mais elle peut aussi accueillir une personne en formation ESTS ou qui cherche un stage préalable. Le/la stagiaire est un poste en plus, qui n'occupe pas une place sur l'horaire principal. Il n'est donc pas remplacé en cas d'absence. Le/la stagiaire est accompagné(e) durant son stage par un éducateur praticien formateur diplômé sous le regard de toute l'équipe éducative.

13.2.5 L'éducateur social et l'éducateur social praticien formateur

L'équipe éducative représente 645% de taux d'occupation. L'équipe est mixte et tous les éducateurs sont formés avec une reconnaissance HES ou ESTS, certains d'entre eux possèdent le titre de praticien formateur. Chaque éducateur est référent d'une ou plusieurs situations. La référence éducative est avant tout un moyen de soutenir les liens avec la famille et les intervenants extérieurs, facilitant ainsi le travail qui se doit de rassembler les intervenants du réseau engagé dans le processus d'accompagnement de l'enfant. Même si un lien particulier se tisse entre le jeune et son référent, chaque éducateur est impliqué, au même titre que son collègue, dans le suivi d'un jeune et de sa situation.

Le référent reste responsable du suivi administratif, des contacts réguliers avec la famille, le Service Placeur, l'école, le club sportif ou le thérapeute traitant, etc. L'équipe éducative, appuyée par le responsable socio-éducatif et la Direction reste l'instance qui oriente, qui gère l'entente avec le Service Placeur et prend les décisions ou fixe les objectifs. Ceci en respectant l'autorité des parents et en tenant compte de leurs choix. Une particularité à la *mep*, est l'absence de veilleurs. L'éducateur assure le travail de nuit et par là-même, la continuité de la prise en charge éducative 24 heures sur 24.

13.2.6 Le responsable socio-éducatif

Le responsable socio-éducatif occupe un poste à 85%. Il assure la coordination entre l'équipe éducative, l'éducatrice accompagnante des parents et l'éducateur présent dans le MATAS II « Perspective » de Penthaz. Il pilote, sous la responsabilité du directeur, l'organisation du travail, questionne le sens de l'intervention éducative et planifie les horaires des éducateurs. Il organise les feedbacks réguliers et régule les éventuels différents ou tensions. Il reste à la disposition des éducateurs pour les accompagner dans leur travail de réseaux ou d'entretiens familiaux qui nécessitent de différencier les rôles. Il seconde la direction dans le travail d'élaboration du projet pédagogique et des outils qui s'y réfèrent.

13.2.7 L'éducatrice accompagnante des parents à domicile

L'éducatrice accompagnante des parents à domicile est un poste à 35%. Sa mission est d'accompagner les parents des enfants placés à la *mep* dans les tâches qui leur incombent. Elle est à la disposition des parents qui le désirent et travaillent sur les responsabilités parentales en soutenant la fonction parentale. Son intervention se passe au domicile ou dans un lieu hors de l'internat. Elle participe de manière ponctuelle au colloque hebdomadaire de l'équipe éducative et produit régulièrement des rapports d'intervention qui enrichissent l'observation des situations familiales des enfants placés (Chapitre 8.1.6). Elle anime avec le directeur le groupe « Parents » qui réunit une fois par mois les parents des enfants accueillis dans le cadre de l'institution. (Chapitre 8.1.7)

13.2.8 La psychologue

Le poste de psychologue à la *mep* représente un 20% hebdomadaire. Il est occupé par une psychologue qui coordonne l'intervention avec le réseau soignant extérieur, transmet et reçoit les informations, bilans, rapports nécessaires aux soins de l'adolescent.

Elle communique les informations nécessaires et utiles à la réflexion de l'équipe éducative ou de la Direction. Elle réfère son exercice aux principes édictés par les législations cantonales, nationales, européennes et internationales sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection.

Elle n'intervient qu'avec le consentement libre et éclairé des personnes concernées. Pour les enfants, l'autorisation du représentant légal est nécessaire. Réciproquement, toute personne peut s'adresser directement et librement à la psychologue. Elle offre un espace formel de soins et de soutien thérapeutique dans le cadre institutionnel, qui s'inscrit dans le concept pédagogique *mep* et qui prend en compte l'enfant dans sa situation familiale. La psychologue offre aussi des soins aux jeunes dans le cadre du soutien « Therados » (Chapitre 11.7).

13.2.9 Le directeur

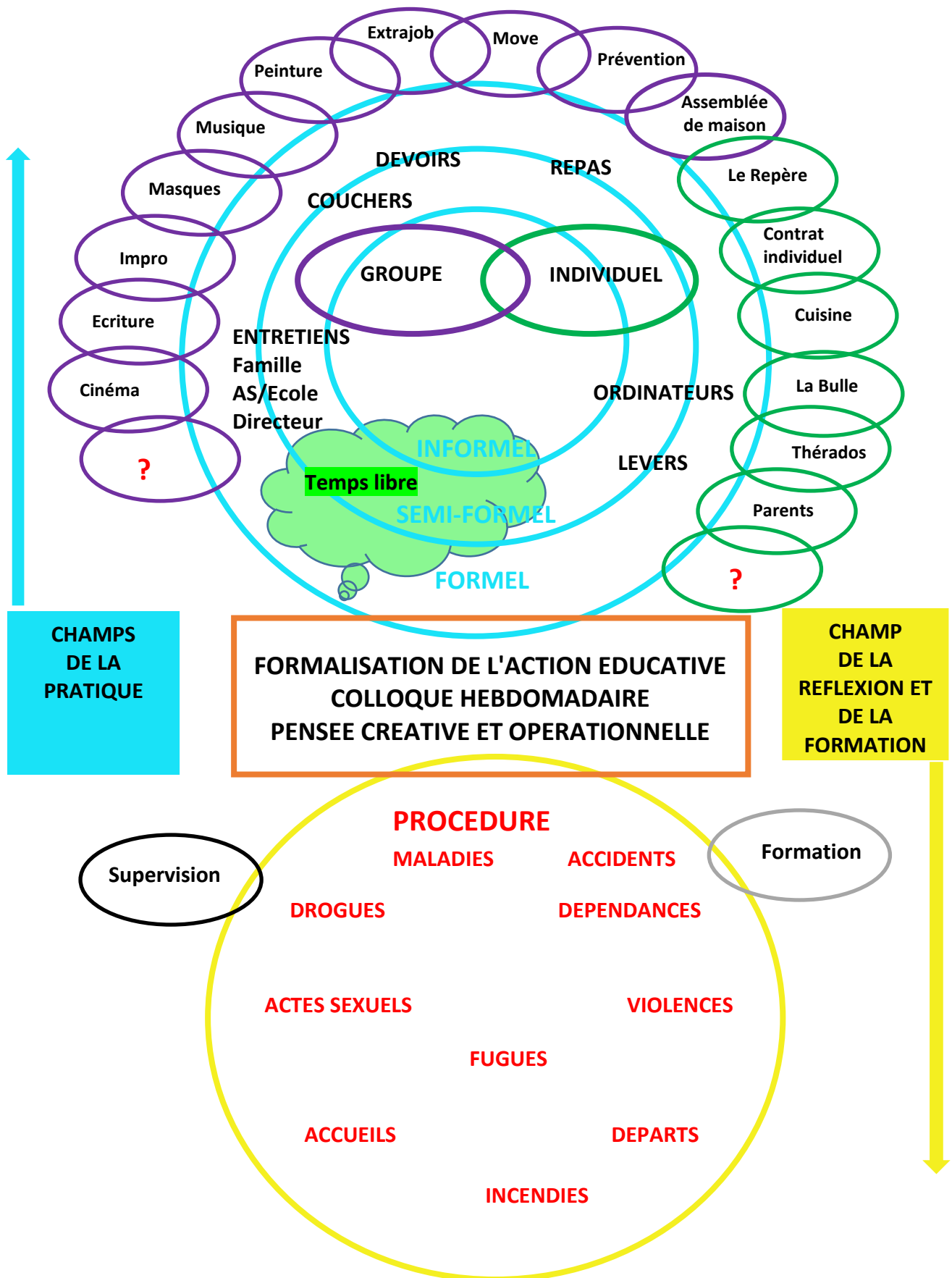
Le directeur de la Maison d'enfants de Penthaz, Association de droit privé, est un employé de ladite Association, représentée par un comité exécutif. C'est un poste à plein temps. Il détermine les tâches et les compétences nécessaires au travail, à la mission, au mandat contractualisé avec le SPJ. Le directeur oriente la pédagogie générale de l'institution qu'il réalise avec son équipe éducative, épaulé par le responsable socio-éducatif. Il valide les concepts éducatifs proposés par l'équipe. Il initie les projets concernant l'évolution de l'institution, tant au niveau de sa structure que de son orientation éducative. Il participe aux colloques hebdomadaires, à l'Assemblée de maison. Il anime les entretiens d'admission, certains entretiens de famille, le groupe « Parents » et organise les 3 jours d'intégration du mois d'août. Il se tient à la disposition de son équipe éducative pour gérer la complexité de certaines situations en tant que responsable ressources.

Il est en lien direct avec tous les intervenants extérieurs (les services placeurs, les thérapeutes ou milieu médical, la Direction de l'établissement scolaire, la police, et les diverses administrations impliquées dans les situations de placements). Il gère aussi tous les prestataires externes qui interviennent dans l'entretien des bâtiments de l'institution. Il traite et négocie les recherches de fonds pour des projets particuliers. Il rédige le rapport annuel et tous autres rapports nécessaires au fonctionnement de l'institution.

Il engage les collaborateurs nécessaires à la réalisation de l'intervention éducative, il s'occupe de leur évaluation annuelle, oriente et valide les formations continues en respectant les normes, les lois, la CCT, les exigences, le financement, les dotations accordées par les services qui subventionnent.

Il est responsable et rend compte devant le comité de l'Association de la Maison d'enfants de Penthaz du bon fonctionnement de l'institution et de sa gestion budgétaire.

14 Schéma du concept pédagogique et de formation



15 Se projeter vers l'avenir, l'institution en perspectives

15.1 L'outil que nous avons déjà

Une des particularités du canton de Vaud est la création et l'exploitation de structures régionales qui relèvent de la politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs, communément nommée « MATAS ». Cet outil répond à la politique adoptée par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) en date du 28 août 2006.

Qu'est-ce qu'un MATAS (module d'activités temporaires alternatives à la scolarité) ? Il se définit comme une collaboration contractualisée et limitée dans le temps (3 mois, renouvelable une fois) avec le milieu scolaire du mineur dans le but de le soutenir dans sa capacité d'acquisition et dans sa motivation à l'apprentissage. Ceci pour des situations à haut risque de rupture ou de désinvestissement des apprentissages à raison d'un tiers temps de présence maintenue dans sa classe d'origine et deux tiers temps dans la structure d'accueil. (Extrait de la Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs, article 5.2 « Appui éducatif en soutien à la scolarité », paragraphe 5.2.5 MATAS).

Les politiques de protection de l'enfance évoluent et leurs prestations changent, tout comme se transforment les modèles familiaux et les liens sociaux. Les capacités d'adaptation de l'école et la création de nouveaux outils d'intervention en milieu scolaire deviennent dès lors des conditions essentielles à l'accueil et à la protection des mineurs qui lui sont confiés, d'autant plus pour les mineurs placés dans notre institution qui sont souvent en grandes difficultés scolaire.

Nous avons donc une structure MATAS II « Perspective » rattachée à l'institution et gérée par une Direction binôme, représentée par la Direction de la *mep* et par la Direction de l'établissement scolaire secondaire de Cossonay. Nous tenons un concept pédagogique à disposition.

15.2 L'outil que nous souhaitons avoir

Lors de la demande d'effectuer le travail d'élaboration du concept pédagogique de la *mep* en vue d'une reconnaissance par l'OFJ, nous avons souhaité réfléchir et conceptualiser, en parallèle, un concept sur une phase de progression. Ce projet en cours de réalisation se trouve aujourd'hui dans l'attente d'une solution pour libérer le terrain nécessaire à sa construction. L'institution étant propriétaire d'une parcelle qui sera mise à disposition du projet, se voit contrainte d'attendre des décisions liées aux obligations légales cantonales et fédérales (Loi sur l'aménagement du territoire, LAT).

La procédure administrative contraignante ne nous a pas empêché, soutenu par le SPJ, de réfléchir et de commencer à élaborer ce concept d'accueil postscolaire pour des jeunes en difficultés dans leurs projets professionnels. Nous sommes donc aujourd'hui en pleine élaboration du concept pédagogique d'une structure « phase de progression » rattachée, tout comme le MATAS II « Perspective », à la *mep*. Celle-ci devrait aussi bénéficier d'une reconnaissance de la part de l'OFJ.

16 Références

- Association Américaine de Psychiatrie (4^{ème} éd.) Washington DC ; Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ; trad.fr. Masson, Paris 1996
- Bing E., *Et je nageai jusqu'à la page : Vers un atelier d'écriture*, Edition des femmes, 1992
- Borges J.L., *L'Aleph* (El Aleph, 1949), trad. Roger Caillois et René L.-F. Durand, Gallimard, Paris 1967
- Dabène M., *Didactique du Français*, Édition de Boeck 2008
- Dewey, J., Comment nous pensons (1^{re} éd. 1933), *Les Empêcheurs de penser en rond*, Paris 2004
- Di Lorenzo G., *Questions de savoir*, Ed. ESF, Paris 1991
- Dumadezier J., *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988*, Coll. Sociétés, Méridien Klincksieck, 1988
- Faucher F., Bakulé F., *une pédagogie de la vie par la vie*, Ed. Fleurus, Paris 1975
- Chipman, R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (Vol.1), 1985
- Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, coll. U, Colin, 4^{ème} édition, 2007
- Gendreau G., *L'intervention psycho-éducative*, Ed. Fleurus, Paris 1978
- Gohlke R., *Qui veut écrire ? CICLOP 40 ans d'atelier d'écriture*, Edition CICLOP 2015
- Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Ed. Robert Laffont, S.A., Paris 1997
- Pain J., Hellbrunn R., *Intégrer la violence*, Ed. Matrice, Vigneux 1986
- Kammerer P., *Adolescents dans la violence*, Gallimard 2000
- Laitselart B., L'école expérimentale de Pons, in : *Adolescence meurtrie*, Ed. Privat, Toulouse 2002
- Le Breton D., Conduites à risque, *Des jeux de mort au jeu de vivre*, PUF, coll. Quadrige, Paris 2002.
- Lemay M., *Les groupes de jeunes inadaptés*, Presses Universitaires de France, 1975
- Lobrot M., *La Pédagogie institutionnelle*, (1966), Editions Gauthier-Villars, 3^e édition, 1972
- Mannoni M., *L'Education impossible*, Editions du Seuil, 1973
- Marcelli D., Braconnier A. *Adolescence et psychopathologie*, Ed. Masson, Paris 2002
- Marty F., *Figures sonores de la violence à l'adolescence*, revue « adolescence », 1997
- mep, Systématisation de l'action éducative, réflexions, textes et documents institutionnels de 1995 à ce jour
- Mucchielli R., *La dynamique des groupes*, Editions ESF, décembre 1999
- Pallascio R. et Lafortune L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2000
- Perrenoud P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, Cahiers pédagogiques 390, 2001
- Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2^e édition, ESF, Paris 2003
- Rapport du Comité de l'Orphelinat de Penthaz-Daillens-Cossonay, Extrait 1862
- Satir V., *Pour retrouver l'harmonie familiale*, Peoplemaking, 1972, trad. T. Lebeau & M. du Ranquet, illustrations Yves Barry, Delarge, 1980
- Somé M.P., *Of Water and the spirit*, Penguin Books, 1994
- Stern E. *La construction de la tâche directoriale*, Institut romand des sciences et des pratiques de la santé et du social, mémoire, Lausanne 2002
- Tobie N. Op.cit.in Fabrice Hervieu-Wane, Journaliste, auteur de : *Une boussole pour la vie. Les nouveaux rites de passage*, Albin Michel, Paris 2005

Wilks F., *Les émotions : une intelligence à cultiver*, Ed. Le Souffle d'or, Barret-le-bas, 2000
Winnicott D.W., *La tendance antisociale*, in *déprivation et délinquance*, Payot, 1994
Watzlawick P., Helmick J. *Une logique de la communication*, le livre de poche, Paris 1979
Watzlawick P., Weakland J., Fisch R., *Changements, Paradoxes et psychothérapie*, Ed. Du Seuil, Paris 1975
Zittoun T., *Insertions*, Editions scientifiques européennes Berne, 2006
Vinaver M., <http://www.theatrons.com/role.php>
http://www.cabouge-lemaq.com/comprendre-l-art-therapie-article_0033.html

17 Table des annexes

1 Statuts	p.11
2 Règlement de base	p.15
.....	p.29
3 Code de vie	p.15
.....	p.42
4 Règlement de fonctionnement	p.15
5 Charte d'utilisation des téléphones et appareils multimédia	p.15
6 Procédure d'admission	p.26
7 Synthèse d'admission AS	p.27
8 Grille d'auto-évaluation	p.28
9 Charte, à l'attention des parents et des partenaires sociaux	p.28
10 Engagement pédopsychiatrie	p.55
11 Santé et sécurité au travail	p.55
12 Contrat individuel	p.97
13 Organigramme <i>mep</i> 2015	p.110
14 Cahiers des charges	p.111