Table des matières.

1.	Pour introduire le propos…	Page 5
1.1	Des mots pour situer des premiers enjeux.	Page 6
2.	L'évolution d'une organisation qui offre de l'éducation, de la pédagogie et des prestations thérapeutiques et celle de son contexte pédagogique.	Page 11
2.1	L'héritage du 19ème siècle.	Page 11
2.2	L'ancienne pratique des placements sans contrôle judiciaire : une culpabilité helvétique.	Page 13
2.3	L'internat avec école contemporain et ses bases légales et administratives.	Page 15
2.4	Vers une école inclusive : une évolution importante du cadre légal de l'école obligatoire et de la pédagogie spécialisée et son articulation à l'internat avec école.	Page 17
2.5	Quelques faits cliniques surprenants qui traduisent la problématique d'articulation entre environnement socio-éducatif et enjeux scolaires.	Page 23
3.	L'inclusion à l'épreuve des enfants qui présentent des "troubles du comportement".	Page 26
3.1	L'enjeu de l'inclusion de « tous » les élèves : aux marges du projet inclusif	Page 26
3.2	Le traitement des « troubles du comportement » à l'articulation du champ scolaire et du champ socio-éducatif.	Page 30
3.3	Les "troubles du comportement" ne relèvent que marginalement de la pédopsychiatrie.	Page 32
3.4	Une définition en cours de pénalisation ?	Page 33
3.5	Les troubles du comportement : proposition de définition « clinique ».	Page 33
3.6	L'impact des troubles du comportement sur les instances de l'organisation	Page 34
4	La montée en charge de l'orientation inclusive.	Page 38
4.1	L'impact des références pédagogiques sur l'internat avec école.	Page 38
4.2	Un discours inclusif et parfois… des pratiques d'exclusion ?	Page 39
4.3	L'école inclusive peut-elle penser ses limites ?	Page 41
4.4	L'internat avec école : un lieu appelé à disparaître ?	Page 41
5	De la concentration de familles désaffiliées dans l'internat avec école à l'idéalisation de la mission de l'école obligatoire : une réalité difficile à aborder.	Page 42
5.1.	Le placement comme mise en lumière d'une désaffiliation en cours : l'exemple de la population parentale de l'internat avec école de Serix.	Page 42
5.2	L'école pour construire une société plus juste ? une mission idéalisée à l'épreuve du processus de désaffiliation.	Page 48
6	Désaffiliation et maltraitance face à l'horizon politique du projet inclusif	Page 49
6.1	L'enjeu des troubles du comportement : qui prend quelles responsabilités à quel moment ?	Page 50
6.2	L'enfant « en danger dans son développement » placé dans un internat avec école perd-il ses droits à une scolarité complète ?	Page 51
7	L'internat avec école face aux troubles du comportement ; à la relégation scolaire ; et à la désaffiliation familiale: aux limites d'une construction professionnelle gagnante pour l'enfant et sa famille.	Page 51
	Conclusion : Vers des préconisations opérationnelles.	Page 54
	Index	Page 57
	Bibliographie	Page 58
	Annexe	Page 63

1. Pour introduire le propos…

Ce mémoire est né du besoin de comprendre ce qui se jouait autour et dans l'internat avec école de Serix, à Palézieux-Village dans le canton de Vaud (Suisse) dont l'auteur est directeur depuis près de 10 ans. Des contradictions, des confusions touchant le statut des enfants/élèves de l'internat, touchant leur trajectoire, la manière dont leurs difficultés scolaires pouvaient être comprises, constituaient autant de questions aux réponses sans évidence. L'opportunité de tenter de rendre compte de la complexité de ce questionnement au travers du travail de master m'a paru être une vraie chance.

La Fondation de Serix est le lieu de pratique et d'observation permettant d'aborder ces questions en les situant dans un contexte spécifique de mise en œuvre professionnelle.

Le portait « express » de la Fondation pourrait être fait à grands traits de la manière suivante : la plus grande structure est « l'internat avec école » pour 28 enfants et adolescents de 7 à 16 ans. Un « appartement de progression » pour deux grands adolescents de 15 à 18 ans, voire de jeunes majeurs, fait partie du même site. On trouve ensuite à Oron un « accueil socio-éducatif de jour» (ASEJ), 10 places pour du travail éducatif ambulatoire pendant la pause de midi et de la fin de l'école à 19 heures. Deux structures de jours viennent compléter le dispositif actuel : un « *module d'activités transitoires alternatives à la scolarité* » (MATAS[1]) à Lutry pour 10 enfants de 7 à 12 ans et un autre MATAS à Oron pour 10 adolescents de 13 à 15 ans.

La fondation de Serix est financée essentiellement par le **Service de protection de la Jeunesse (SPJ)** dont la base légale est la Loi sur la protection des mineurs (**LProMin**). Celle-ci précise dans son article 13 alinéa 2, Buts et conditions d'intervention, que *« Lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un mineur est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls, le service prend, d'entente avec les parents, les mesures de protection nécessaires. »* Il s'agit donc bien de la mise en danger du développement de l'enfant qui constitue la motivation centrale de la demande de prestations en général et de placement en particulier pour ce qui concerne l'internat. **L'Office fédéral de la justice (OFJ)** complète le financement du SPJ. Enfin le **service de l'enseignement spécialisé (SESAF)** par l'intermédiaire de l'Office de l'enseignement spécialisé (**OES**) accorde les autorisations de pratiquer délivrées aux seuls enseignants mais ne finance aucun salaire ou aucune prestation dans la Fondation. Le contrôle de l'ensemble des autres membres du personnel dépend du directeur, dans le cadre de l'autorisation d'exploiter qui lui est délivrée par le SPJ.

La « Haute surveillance » sur le fonctionnement institutionnel est assurée par le SPJ en premier lieu ; à l'OFJ en lien avec son cadre de référence suisse (pour ce qui touche aux prestations éducatives) et au SESAF en ce qui concerne le programme scolaire et l'autorisation de pratiquer des enseignants.

[1] Le MATAS (module d'activités transitoires et alternatives à la scolarité) permet à des enfants des classes de l'école publique obligatoire d'être accueilli par un enseignant « ordinaire » et un éducateur (de l'institution) deux jours par semaine, environ, en restant pour le reste dans a classe d'origine. La prise en charge est limitée à 3 mois renouvelable une fois. L'enseignant est salarié par son établissement scolaire et l'éducateur par le lieu institutionnel qui finance par ailleurs les locaux au travers d'un contrat de prestations.

Pour centrer le propos sur l'internat avec école, il faut préciser que les demandes qui lui sont adressées doivent toutes avoir l'aval du SPJ (et dans quelques cas de l'Office des curatelles et tutelles professionnelles, par assimilation au rôle du SPJ). Le SPJ délègue donc un assistant social par situation. Le suivi peut être volontaire (dans le cadre d'une demande d'aide) ou lié à un mandat en limitation de l'autorité parentale, sur la base des articles 307 ; 308.1; 308.2; 310 ou 311 du Code civil suisse (CC).

Les situations qui nous parviennent comportent souvent des difficultés familiales graves ; des troubles du comportement qui handicapent depuis longtemps et souvent à long terme l'adaptation relationnelle et sociale de l'enfant ou de l'adolescent ; un retard scolaire associé, souvent de 2-3 ans, parfois plus. Les enfants peuvent être admis entre 7 et 12 ans au moment de leur arrivée puis peuvent être pris en charge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (le plus souvent 15 ans ou 16 ans).

Ces enfants ont des besoins éducatifs (leurs relations sont sources de difficultés pour eux et pour leur environnement ; leur comportement est souvent en décalage avec les attentes des adultes) ; ils ont des besoins scolaires (la majorité peine à adopter une posture « d'élève ») ; ils sont en difficulté dans leur famille, assez souvent dans des interactions qui sont proches de la maltraitance ou la constituent.

1.1 Des mots pour situer des premiers enjeux.

L'utilisation spécifique de mots dans le langage professionnel (jargon) et à fortiori dans le vocabulaire politique ou médiatique, met souvent en évidence des appropriations de concepts issus du champ des sciences humaines mais amoindris dans leur portée. Ils traduisent alors des consensus quant aux définitions pratiques qu'ils facilitent ; ils valident des manières de faire mais introduisent des confusions dans le propos d'une réflexion comme celle que je souhaite mener. Il s'agit donc dans les pages qui suivent d'examiner un certain nombre de mots qui sont utilisés dans le langage professionnel quotidien. Au-delà des enjeux sémantiques, ces mots bornent en quelque sorte les portes d'entrées de la problématique retenue. Ces mots sont principalement « institution » (et « l'organisation » que je vais lui préférer) ; l'inclusion (et l'intégration) scolaire comme choix pédagogique ; l'exclusion ; la désaffiliation. Les figures emblématiques du vagabond et de l'invalide seront brièvement évoquées.

Institution / organisation. Le mot « institution », dans l'usage courant du monde socio-éducatif vaudois, se réfère à une structure éducative ou scolaire résidentielle le plus souvent. C'est alors un synonyme de « foyer », « internat » mais cela peut être aussi un établissement pour personnes âgées.

Dans une première définition plus structurelle, une institution est une structure sociale stable, qui implique des règles de socialisation codifiées, une finalité, un impact sur les personnes qui sont actives en son sein. Il s'agit alors de *« Mondes sociaux particuliers investis d'une mission orientée vers le bien public et l'intérêt général ou encore d'une mission régalienne, disposant d'une forte assise organisationnelle et participant d'une œuvre socialisatrice et d'une emprise sur l'individu suffisamment fortes »* (Réseau thématique « Sociologie des institutions » de l'Association française de sociologie cité dans Molénat, 2007, p. 1). Pour notre propos, on va voir que le mot « organisation » s'avère plus pertinent, si l'on se réfère à Eugène Enriquez qui,

dans son livre « *l'organisation en analyse*» (Enriquez 2003 p. 90) apporte une définition particulièrement intéressante de l'institution et de l'organisation qu'il différencie notamment d'autres niveaux d'analyse par ailleurs mis en évidence dans sa réflexion.

Le niveau de l'institution (ou instance institutionnelle)**.** On va découvrir ici une définition qui s'éloigne de manière significative de la définition du sens commun utilisée dans le langage professionnel habituel. Le niveau institutionnel est celui du pouvoir et de sa justification, de la production de normes et de règles dans un contexte d'un savoir défini comme légitime pouvant s'incarner de manière contraignante. C'est le lieu de la régulation des forces instituantes et instituées (les premières renvoyant à ce qui questionne l'ordre établi, les secondes à ce qui l'incarne et en stabilise la structure).

Le niveau de l'organisation (ou instance organisationnelle). Cette instance est celle de la dimension opérationnelle de l'institution. « *L'organisation apparaît ainsi comme une modalité spécifique et transitoire de structuration et d'incarnation de l'institution*» (Enriquez 2003, p. 89) « *Autrement dit, l'organisation est la transmutation en technologie, en « quincaillerie », de l'institution »* (Enriquez 2003, p. 90).

Je propose de retenir le terme « organisation » pour définir désormais l'incarnation de l'institution dans son adaptation continue à son équilibre interne et externe.

Intégration ; inclusion. Dans le discours professionnel quotidien mais aussi dans les discours de l'administration, l'évolution de l'école va dans le sens d'une école intégrative (ou inclusive, sans que ces deux mots ne soient différenciés de prime abord) qui s'opposerait à des pratiques ou des lieux scolaires dits « ségrégatifs ».

Intégration et inclusion seront parmi les concepts qui seront alors promus progressivement et adoptés au niveau Suisse, dans une certaine confusion du vocabulaire « *Le principe d'intégration est sans conteste l'idée directrice qui au cours des dernières années a le plus remis en question la pédagogie spécialisée et qui l'a profondément modifiée. Cependant, même s'il est généralement accepté, il n'existe aucune définition claire ni une conception ou une application commune de ce principe*. » (Bürli et al. 2005, p. 34) Si un certain flou demeure en tout cas dans le contexte helvétique, on peut néanmoins admettre, en première approximation, que l'intégration se réfère plutôt au fait de reconnaître un élève dans ses difficultés de rejoindre l'école ordinaire et de le soutenir dans ce but. L'inclusion se réfère de son côté plutôt au projet de modification de fond du système scolaire, l'amenant à prendre en compte les besoins de chaque enfant, par définition spécifiques.

Pour éclairer cette différence, il s'agit de se référer à la littérature anglo-saxonne, précise Éric Plaisance dans les Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), université de Genève, septembre 2010 : « *Ce n'est donc pas un hasard si les clarifications conceptuelles ont été les mieux explicitées chez les auteurs de langue anglaise. Dans de nombreux textes, les auteurs britanniques analysent les transformations de l'éducation autrefois nommée «spéciale». Pour eux, un clivage essentiel doit être établi entre les mesures d'intégration et celles qui se réclament de l'inclusion. […] L'intégration ne présupposerait pas un changement radical de l'école dans sa culture et son organisation, car l'attente est que ce soit l'enfant lui-même qui s'accommode des structures et des pratiques existantes. L'éducation inclusive, par contraste, est fondée sur l'idée que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école de proximité, quelles que soient leurs différences (Barton, Armstrong, 2007, p. 10). Pour ces auteurs, cela implique*

une transformation culturelle et éducative de l'école de telle sorte que tous les enfants y soient accueillis. Une école inclusive mène donc un combat contre les préjugés et la marginalisation ». (Plaisance 2010a, p. 4 et p. 5)

Dans cette perspective, « *l'éducation spéciale » ou « spécialisée » devient obsolète, et les réponses tendent à se situer dans une perspective d'éducation des enfants ayant des besoins particuliers dans le cadre de l'éducation pour tou*s […] » (J.-Y. Le Capitaine, 2007 p. 1-2). On notera ici une indifférenciation, assez fréquente dans le langage professionnel, entre l'expression « éducation spécialisée » et « enseignement spécialisé » (auquel J.-Y. Le Capitaine se réfère ici en fait). Dans ce mémoire, seule l'expression « enseignement spécialisé » sera utilisée pour se référer à des pratiques pédagogiques, « éducation spécialisée » ou « éducation sociale », se référant à au travail de l'éducation de l'éducateur d'internat.

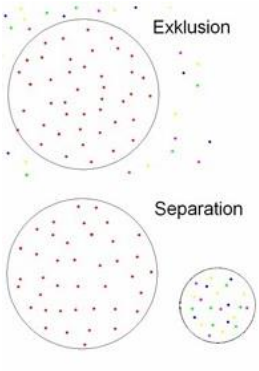
L'auteur poursuit ensuite un peu plus bas « *Avec l'intégration, on restait sur les capacités des personnes elles-mêmes de pouvoir s'adapter aux contraintes et au fonctionnement (culturel, pédagogique, fonctionnel, technique) du système. Dorénavant, c'est au système (le système classe, le système école, le système éducation) de s'aménager pour se rendre accessible à ces personnes.* » (J.-Y. Le Capitaine, 2007 p. 2)

Sur le plan scolaire et dans la même perspective, le rapport cité plus haut du Dr. Bürli, adressé à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), instance qui regroupe les Conseillers d'Etat (exécutif) en charge du dossier de l'école précise: « *L'inclusion déclare que le handicap est une variété normale de l'existence humaine, que la diversité des élèves ne représente pas seulement une charge mais aussi un stimulus d'apprentissage, dont l'école doit tenir compte. Alors que dans l'intégration on exige la possibilité de choisir entre école spéciale et formes intégratives de scolarisation, l'inclusion (complète) part du droit de l'enfant de suivre l'école ordinaire, dans laquelle on tiendra compte des besoins particuliers éventuels des divers enfants (et non pas seulement des enfants handicapés) en leur apportant une aide personnelle et matérielle.* » (Bürli et al. 2005, p. 37)

Le contexte global de l'évolution légale, de l'évolution des conceptions de la pédagogie et des pratiques, traduites en Suisse par l'accord inter-cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), qui vise à harmoniser les pratiques scolaires (du ressort des cantons), va dans le sens d'une école plus intégrative, sans que l'inclusion globale et généralisée de tous les élèves ne soit prônée. Cette état des lieux découle probablement de la réticence helvétique pour les solutions radicales mais relève aussi d'un constat clairement énoncé dans le rapport cité dans ces pages et remis à la CDIP : « *L'idée que l'intégration scolaire entraîne une intégration sociale plus aisée est justifiée, mais n'a pu être prouvée. Inversement, on ne peut pas affirmer que la séparation scolaire mène à la séparation sociale. Il y a aussi la question de l'efficacité de l'intégration scolaire; en d'autres termes, permet-elle d'atteindre voire de dépasser les résultats des formes séparatives du soutien? Il n'y a pas de réponse générale à cette question, mais il faut examiner les résultats de la recherche de façon différenciée, selon le type de handicap, selon le domaine du développement de l'apprentissage, en tenant compte du concept de talent et de valorisation de soi, de l'état d'esprit des parents et des enseignants, de l'accueil social et de l'effet sur les camarades d'école (voir Bless 1997, 54 ss; Wocken 2001).* » (Bürli et al. 2005, p. 37) Malgré tout, dès lors que la question de l'intégration ou de l'inclusion se discute, celles-ci font naître des réactions émotionnelles de rejet ou d'adhésion. Ainsi : « *Selon les avocats de l'intégration, son efficacité et sa possibilité de réalisation n'ont pas à «être prouvées» puisque l'intégration implique un choix de valeurs (Wocken 2001; Heimlich 1999).* » (Bürli et al. 2005, p. 37)

[Intégration – inclusion] // Exclusion. Dans le discours professionnel du quotidien comme dans les références médiatiques, intégration et exclusion s'opposent, comme c'est le cas, à titre d'exemple dans

cette citation d'une interview de Mme Anne Emery-Torracinta, conseillère d'Etat socialiste genevoise, donnée le 22 janvier 2015 sur les ondes de la Radio-Télévision suisse romande : « *Je suis à la tête d'un département qui s'occupe essentiellement de la formation; mon rôle c'est de pouvoir expliquer à mes collègues, et je crois qu'ils l'entendent parfaitement, quels sont les enjeux pour l'éducation à Genève. Parce que je le répète si on n'arrive pas à former tous ces jeunes, à termes ce sont des candidats à l'exclusion, à l'aide sociale, au chômage mais aussi peut-être à d'autres dérives. Les événements français de Charlie Hebdo ont bien montré qu'est-ce qui peut se passer dans une société quand on a des jeunes qui en sont à un moment donné exclus ou qui s'en sont exclus, qui ne sont pas intégrés à cette société. Toutes les dérives sont possibles, que ce soit le radicalisme islamique ou que ce soit la délinquance plus traditionnelle*. ». (A.-E-Torracinta, 2015)



A titre d'exemple, la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée propose sur son site (consulté le 10.01.2015) un dessein (reproduit à gauche) qui illustre, de manière très explicite, les concepts qui traverses ces pages. Dans cette référence, inclusion et exclusion forment les deux termes antinomiques en position de différence maximisée.

Dans un article de la revue Prismes de la HEP (haute école pédagogique vaudoise), Monsieur Patrick Bonvin, professeur formateur, se réfère de son côté à cette opposition polarisée dans un article intitulé « *réparer une société malade de ses exclusions ?* » : « *Si l'on oppose inclusion à exclusion, l'école peu inclusive serait le reflet d'une société qui exclut. Cette lecture sociologique est nécessaire ; elle pointe les changements d'attitude à promouvoir au travers notamment de la formation des enseignants. Elle fournit également une part des arguments qui fondent la remise en question de l'école actuelle*». (Bonvin, 2010 p. 15)

Toutefois, cette opposition est contestable pour plusieurs raisons. Celles-ci tiennent d'abord à l'absence de développement logique cohérent entre ces deux termes, comme Carlo Knöpfel le relève d'emblée dans sa contribution au livre « *dynamique de l'intégration et de l'exclusion en Suisse*» : « *Intégration et exclusion ne sont pas de simples antonymes. On observe en réalité des processus dynamiques de renforcement de l'intégration et de l'exclusion.* » (Knöpfel et al. p. 149) Et plus loin, à la même page : « *Il n'y pas d'axe unique d'intégration croissante ou décroissante. Il faut plutôt partir d'une compréhension de l'intégration multidimensionnelle* ». (Knöpfel et al. p. 149)

Vécu d'inclusion ou d'exclusion peuvent alterner. Des enfants, longtemps maintenus dans un contexte de scolarisation ordinaire, peuvent par exemple verbaliser leur sentiment d'avoir été exclus, à l'intérieur même du système qui souhaite assurer aussi longtemps que possible leur inclusion.

De manière générale, cette polarisation entre [intégration – inclusion] et exclusion n'apporte pas ici de plus-value dans l'approche de la problématique. Le concept de désaffiliation, comme processus dynamique, permet d'envisager ces questions de manière beaucoup plus intéressante, comme on va le voir ci-dessous.

Désaffiliation. Plusieurs auteurs insistent sur l'approche critique que propose Castel au sujet de la notion d'exclusion : Dans les actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en

formation (AREF), tenu à l'université de Genève en septembre 2010, on peut lire sous la plume d'Éric Plaisance : « *L'opposition schématique entre exclusion et inclusion peut aussi faire l'objet d'une analyse critique. Dans le domaine des politiques sociales, et de l'évaluation du salariat, Robert Castel (1995, 2009) a mis en garde contre l'usage abusif et trompeur de la notion d'exclusion, qu'il considère comme une notion-écran, ou pis encore, comme une notion-piège. Car l'exclusion recouvre en fait des situations très hétérogènes et laisse croire que l'on a seulement affaire à des états, à des positions limites, alors que les situations observées révèlent plus de complexité et de nuances dans des « processus de désaffiliation » (2009 p.63). Le grand avantage de cette conceptualisation en termes d'affiliation et de désaffiliation est de tracer des passages et des continuités entre les situations au lieu d'oppositions radicales. Ce sont des « trajectoires » différentes qui caractérisent les individus).* » (Plaisance, 2010b, p. 342)

Dans un article paru en 1994 dans les Cahiers de recherche sociologique, Robert Castel propose un référentiel conceptuel permettant d'appréhender ces enjeux non pas en termes binaires d'inclusion // exclusion mais en termes dynamiques. (Castel, 1994)

Son hypothèse va dans le sens de « *[…] saisir la marginalisation, véritablement, comme un processus, et de comprendre la situation de ces individus à l'aboutissement d'une dynamique d'exclusion qui se manifeste déjà avant qu'elle ne produise ces effets complètements désocialisants*». (Castel, 1994 p. 11) Castel décrit deux axes croisés « *par rapport au travail et par rapport à l'insertion relationnelle*». (Castel 1994 p.13) « *En schématisant beaucoup, distinguons trois valeurs sur chacun des axe : travail stable – travail précaire – non-travail ; insertion relationnelle forte – fragilité relationnelle- isolement social. En couplant ces valeurs deux à deux on obtient trois zones, soit la zone d'intégration (travail stable et forte inscription relationnelle, qui vont souvent de pair), la zone de vulnérabilité (travail précaire et fragilité des soutiens relationnels) et la zone de marginalité, que je préfère appeler zone de désaffiliation pour bien marquer l'ampleur du double décrochage : absence de travail et isolement relationnel* ». (Castel 1994 p.13)

Ce modèle présente de l'intérêt pour plusieurs raisons dans le contexte de ce mémoire : il permet de sortir des jeux de miroirs qui naissent de la simple polarité inclusion // exclusion et qui se traduisent par le sentiment de différents partenaires professionnels, autour de l'enfant, de voir des [auto-]exclusions être produites toujours à l'extérieur de leur champ de compétences. Il affirme ensuite l'importance du processus de fragilisation des liens au travail. Dans un pays marqué par un faible taux de chômage, en regard des réalités européennes (juin 2015 : « *Le taux de chômage a diminué, passant de 3,2% en mai 2015 à 3,1% pendant le mois sous revue.*» selon le SECO, secrétariat d'Etat à l'économie de la Confédération) (SECO, 2015, p. 4), la présence, chez les parents des enfants qui sont placés en internat scolaire, d'une fragilisation significative de leur lien au travail est d'autant plus parlante, comme on le verra plus bas. Castel affirme par ailleurs l'importance de la fragilisation du lien aux supports relationnels. De ce point de vue, la population concernée est, de manière évidente, en grande difficulté. En travaillant sur les dossiers actuels de l'internat, il sera possible de mesurer l'ampleur de ce décrochage.

Enfin cet article propose l'opposition de deux figures « symboliques », particulièrement intéressantes pour comprendre le droit -ou non- à bénéficier d'un certain nombre de prestations. Robert Castel oppose la figure du **vagabond** : « *il ne travaille pas alors qu'il pourrait travailler en ce sens du moins qu'il est valide »* et la figure de **l'invalide** *« […] qui ne peut pas travailler, soit pour des raisons physiques (infirmités, maladie) soit en raison de son âge (enfants, vieillards), soit parce qu'il est placé dans une situation familiale extrême (par exemple des veuves avec de nombreux enfants)* ». (Castel 1994 p.14) L'auteur poursuit « *S'il est en même temps connu, domicilié,*

Rapport-Gratuit.com

s'il appartient à une paroisse, à un quartier, l'indigent invalide sera presque toujours pris en charge. Le traitement de l'indigence invalide définit ainsi une quatrième zone, la zone d'assistance. Celle-ci réalise une protection rapprochée fondée sur le « domicile de secours » (Castel 1994 p.14). Or un des enjeux qui entoure la question des enfants placés dans un internat relève bien de la place qui leur revient et qui fait débat. Dans un processus législatif qui s'est déroulé pendant la rédaction de ce mémoire et qui sera examiné, la validité même des réponses « spécialisées » a été questionnée en ce qui concerne les troubles du comportement, ces derniers étant probablement identifiés à une forme de mauvais comportement volontaire de l'enfant, non compatible avec une nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée s'adressant, elle, à des enfants ayant un handicap.

Certes le concept de désaffiliation ne permet-il pas de capturer toute la richesse des mécanismes, notamment résilients, que peuvent mettre en place les individus confrontés à de graves difficultés de liens avec leur monde relationnel. De même le continuum allant du plein emploi à l'absence de travail ne saisit-il pas des possibilités comme l'activité non marchande des bénévoles, par exemple. On verra toutefois (cf. chapitre 5.1 page 40) que cette conceptualisation permet de faire des observation intéressantes sur la population des parents d'enfants placés et joue donc un rôle pertinent dans la réflexion menée ici.

2. <u>L'évolution d'une organisation qui offre de l'éducation, de la pédagogie et des prestations thérapeutiques et notamment celle de son contexte pédagogique</u>.

2.1 L'héritage du 19ème siècle.

L'internat avec école de Serix demeure une structure dont l'histoire et la topographie sont ancrées dans l'institution du 19ème siècle : une cour centrale, des bâtiments tout autour, dont le nombre témoigne des étapes de l'histoire où un grand nombre d'adolescents vivaient dans des dortoirs. Aujourd'hui et à la suite d'une politique active de diminution de l'effectif afin d'augmenter l'encadrement au fur et à mesure de l'accroissement des difficultés posées par cette population, 28 enfants vivent sur place (et 2 grands adolescents dans « l'Appart ») pour 40,42 postes équivalents plein-temps (près de 80 collaborateurs). Son implantation rurale demeure. C'est un endroit relativement isolé. Créé au 19ème siècle, dans une configuration et des lieux qui ont des points communs avec les asiles psychiatriques vaudois de Cery ou l'ancien hôpital de Bellevue à Yverdon par exemples. En référence au livre d'Erving Goffman « *Asiles*» (Goffman, 1968) une organisation comme Serix est porteuse de « traces » de « l'institution totalitaire » (ou institution totale) qu'elle fut dans le passé. « *On peut définir une institution totalitaire (total institution) comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* ». (Goffman, 1968, p.41) Toutefois, ces caractéristiques sont combattues par un développement qui a débuté son déploiement depuis des décennies : prise en

Google maps

compte forte des familles, respect des droits de l'enfant, relation aux instances externes etc. traduisent l'évolution éducative et pédagogique mais aussi juridique et sociale, notamment dans l'intégration des apports critiques comme ceux de Goffman. L'OFJ est notamment très sensible à cette dimension du droit de l'individu face à la structure éducative et aux abus de pouvoirs qu'elle pourrait générer. Par ailleurs, le climat de la société helvétique, qui cultive en permanence les contre-pouvoirs institués sur tous les plans, est peu favorable à la dérive totalitaire de l'institution se refermant sur elle-même hors du regard de Tiers.

Dans le but de préciser la présence discrète, mais perceptible et parfois pesante en termes de représentation, de cette racine historique aujourd'hui en grande partie dépassée par l'évolution de l'organisation, il est utile d'examiner les critères évoqués par Goffman pour distinguer les « institutions totalitaires ». Ce sont les suivants:

- Des « *[…] barrières qu'elles dressent aux échanges sociaux avec l'extérieur, ainsi qu'aux entrée et sorties, et qui sont souvent concrétisées par des obstacles naturels : […] forêts ou landes*». (Goffman, 1968, p.46) A défaut de landes, Serix est situé en campagne, au bout d'un chemin sans issue, dos à une forêt. L'évolution des transports (démocratisation de l'usage de voitures) a atténué l'isolement. La multiplication de locations de salles (spectacle ; gym) par des sociétés locales, favorisée par la Fondation ; la présence d'une garderie ouverte aux gens de la région, etc. amènent un flux fréquent de personnes qui n'appartiennent pas à l'internat sur son site.

- « *C'est une caractéristique fondamentale des sociétés modernes que l'individu dorme, se distraie et travaille en des endroits différents, avec des partenaires différents, sous des autorités différentes, sans que cette diversité relève d'un plan d'ensemble. Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité : c'est même là une de leurs caractéristiques essentielles.* » (Goffman, 1968, p.47) Sur ce plan, une organisation comme l'internat de Serix demeure marquée par le cumul de la scolarité, de la vie familiale de substitution, d'une partie des soins et des loisirs dans le même lieu et sous la même autorité. Là aussi, les professionnels favorisent pourtant la scolarité dans les villages voisins lorsque c'est possible et les loisirs à l'extérieur. Les prises en charge psychothérapeutiques nécessaires se font dans des lieux de consultations souvent à Lausanne ou Vevey. Tout est fait désormais pour que le sentiment d'enfermement, qui pourrait naître d'une organisation aux prestations aussi complètes, soit contredit par une réelle ouverture sur l'extérieur.

- Goffman insiste sur la séparation radicale entre personnel (qui n'est présent sur le site que pour son travail) et « reclus », terme générique qu'il utilise pour parler des personnes qui sont prises en charge au sein du système. « *Alors que le personnel a tendance à se croire supérieur et à ne jamais douter de son bon droit, les reclus ont tendance à se sentir inférieurs, faibles, déchus et coupables*». (Goffman, 1968, p.49) Le danger de voir l'équilibre, sur l'un ou l'autre plan des instances institutionnelles, être rompu et déboucher, parfois, sur des réalités non partagées entre intervenants et usagers est un risque inévitable. Par contre, Goffman précise tout de suite après que « *les échanges entre ces deux groupes [personnel et reclus] sont des plus restreints* » (Goffman, 1968, p.49) Sur ce plan, la réalité actuelle d'une telle structure éducative est au contraire marquée par des échanges constants et souvent de grande intensité, toute l'organisation de la vie quotidienne favorisant des échanges interpersonnels.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- Goffman met en évidence aussi le rapport à l'argent « […] *la pratique des économies forcées remet à plus tard les relations que l'argent permet normalement d'entretenir avec le monde, l'institution prenant à charge la totalité des besoins* […] » (Goffman, 1968, p.52) Dans ce domaine, chaque enfant reçoit de l'argent de poche, en lien avec son âge et selon des normes SPJ. Celles-ci définissent aussi un budget global pour les dépenses courantes (habillement, loisirs etc.) et les parents contribuent aux frais de placement en fonction d'un calcul de contribution établi par le Canton. On ne retrouve donc plus cette caractéristique d'économie forcée, présente au 19ème et dans la première moitié du 20ème siècle.

- Enfin Goffman pointe une caractéristique essentielle : ces structures sont « *[…] des foyers de coercition destinés à modifier la personnalité : chacun d'eux réalise l'expérience naturelle des possibilités d'une action sur le moi* ». (Goffman, 1968, p.54). L'enjeu « thérapeutique » global, au sens large, fait que ce critère demeure actuel et décrit quelque chose d'une telle structure.

En définitive, l'internat de Serix présente des traces historiques atténuées d'une institution totalitaire (au sens d'institution totale) qui ne définissent plus son actualité mais font partie de son identité. Cette transformation de fond s'est réalisée grâce à l'évolution globale des conceptions de prise en charge et leur traduction sur le terrain par des intervenants qui ont travaillé, depuis longtemps, dans le sens de donner une place d'acteur central à l'enfant et un poids significatif à sa famille. L'évolution technologique des moyens de communications a aussi joué un rôle. En effet, l'importance des smartphones comme outil de lien et d'importation d'informations de l'extérieur mais aussi comme moyen, parfois illégal d'ailleurs, d'exporter des images, des vidéos etc. dans l'environnement familial et social de l'enfant est bien réelle. Si l'organisation actuelle est en lien avec les références que sont les droits de l'enfant, le respect des compétences parentales, l'importance d'une socialisation des enfants en lien avec les réalités sociales, etc. la crainte (et parfois l'espoir) de voir l'institution être enfermante est encore dans la tête de certains parents notamment.

2.2 L'ancienne pratique des placements sans contrôle judiciaire : une culpabilité helvétique.

Il faut dire que l'école spécialisée doublée d'un lieu éducatif réveille des souvenirs difficiles à assumer pour la société helvétique. Il me semble nécessaire de présenter, en complément des repères historiques évoqués dans les pages précédentes, quelques éléments contextuels qui pèsent sur le recours au lieu éducatif résidentiel, et constituent comme une réticence en toile de fond.

Dans la préface du livre « *Enfance sacrifiée Témoignages d'enfants placés entre 1930 et 1970* », (Heller, Avvanzino & Lacharme, 2005) Mme A.-C. Lyon, conseillère d'Etat, cheffe du DFJC[2], souligne les conditions de vie difficiles et parfois insupportables faites aux enfants placés à cette époque. Les mots « *dérapage* » et « *manquement* » (Heller, Avvanzino & Lacharme, 2005 p. 14) sont autant de manière de prendre la mesure, justifiée sur le fond, de pratiques éducatives anciennes profondément irrespectueuses des besoins de l'enfant. Ces mots qualifient pourtant moralement ce qui est d'abord la traduction d'attitudes éducatives

[2] Le département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) est un des sept départements du gouvernement vaudois (Conseil d'Etat).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

historiquement situées. De même, la relation entre passé et présent est souvent présentée de manière problématique (par exemple l'exposition « *Enfances volées*» qui tourne en Suisse depuis 2009). Dans cette exposition, visitée par de nombreuses classes et qui a connu un grand succès populaire, centrée explicitement sur les années 1920 -1960, on introduit le propos, dans le site internet dédié, par la phrase « *Que se passe-t-il lorsqu'un enfant est séparé de ses parents et qu'il grandit dans un nouvel environnement ?* » (Site web enfances volées, section exposition), rendant ainsi immédiatement confuse l'articulation temporelle du propos malgré les ambitions historiques du projet. En effet ce qui se passe lors du placement est situé dans un contexte très différent en 1920 ; en 1960 ou à l'époque actuelle. De la même manière, il est dit que « *L'exposition enfances volées – Verdingkinder reden - n'accuse pas. C'est un espace qui laisse la parole aux victimes.* » (Site web enfances volées, section idées et buts); ou comment placer d'emblée la réflexion dans une formulation qui convoque une certaine ambiguïté. En précisant aussi que « *L'exposition ne tient pas à transformer en objets ceux qui furent les victimes des pouvoirs publics.* » (Site web enfances volées, section contenu et structure), elle procède par projection de la responsabilité personnelle du visiteur, appelé à s'identifier aux victimes, et à condamner des bourreaux, « *les pouvoirs publics* ».

Deux affaires importantes sont par ailleurs venues questionner les consciences à propos des placements depuis quelques dizaines d'années, renforçant une représentation globale renforçant une association d'idées liant exclusion – placement – déni du droit : c'est l'affaire du placement des enfants Jenish[3] d'abord (« *Les principes eugénistes influencèrent très tôt les discussions spécialisées sur l'assistance et la tutelle. C'est ainsi que l'Œuvre des enfants de la grand-route, fondée en 1926 par Pro Juventute, subventionnée par la Confédération dès 1929, put retirer jusqu'en 1973 plus de 600 enfants jenisch à leurs parents pour les placer dans des familles suisses sédentaires.* ») (Hüttenmoser & Zatti, 2014) Cette situation apparut avec du recul particulièrement injuste et à ce propos: « *La Confédération et Pro Juventute ont formulé des excuses officielles au milieu des années 1980.* » (Site web de Histoire de la sécurité sociale en Suisse, section Pro Juventute, Pro Senectute, Pro Familia, Pro Infirmis et Pro Mente Sana, 15.07.2015)

Plus récemment, c'est toute la question des placements pour raisons administratives (pratique qui a permis le placement de 100'000 enfants jusqu'au début des années 80 souvent pour des raisons « morales » comme des naissances hors mariage ou à cause de la pauvreté des parents) qui a pris une grande ampleur : il y a eu des interpellations politiques dans les parlements cantonaux et au Conseil national. Ainsi la Confédération a exprimé des excuses formelles aux intéressés à l'occasion d'une cérémonie commémorative organisée à Hindelbank en septembre 2010 par Mme la Conseillère fédérale Eveline Widmer-Schlumpf, alors à la tête du DFJP[4]. La mise en place d'initiatives cantonales, à la portée symboliques et /ou financières, pour traiter les besoins actuels de personnes ayant subi des placements administratifs va dans le même sens Il s'agit par exemple de la création d'un fonds cantonal vaudois en 2012, d'une dotation initiale de 250000.-. La nomination d'un « *Délégué aux victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance* » (site web du délégué aux victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance sur le plan fédéral) en 2013 ainsi que d'un «*fonds d'aide immédiate, institué officiellement en avril* » (site web du

[3] « Nom que se sont donné les errants et leurs descendants, pour la plupart aujourd'hui sédentaires, en Suisse, en Allemagne et en Autriche. […]On les désigne populairement sous le terme de tziganes […] » Hansjörg Roth « Dictionnaire historique de la Suisse » récupéré le 15.07.0115 de http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F8247.php

[4] Département fédéral de Justice et Police.

délégué aux victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance sur le plan fédéral, section communiqués) a complété le dispositif. Le dépôt auprès de la Confédération, en septembre 2014, d'une initiative populaire fédérale dite « *initiative sur la réparation* » (site web de l'initiative sur la réparation) et sous-titrée « *Réparer l'injustice. Pour les victimes. Pour la Suisse* » constitue une nouvelle étape de ce travail de mémoire et de prise de responsabilité collective.

Ayant abondamment utilisé le placement comme outil de contrôle social, la société helvétique demeure sensible et probablement coupable, même pour ce qui concerne des pratiques qui se situent désormais dans des cadres légaux très différents et de pratiques professionnelles ayant beaucoup évolué. Cette « ombre » joue un rôle, on le verra, dans la difficulté actuelle d'utiliser avec pertinence l'internat avec école.

2.3 L'internat avec école contemporain et ses bases légales et administratives.

Il faut souligner que « *l'internat avec école* », au sens actuel du terme, est un lieu éducatif, prioritairement, doté secondairement d'une école d'enseignement spécialisé. Son action est insérée au sein de la « *Politique socio-éducative cantonale* » (PSE) du SPJ (Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs, adoptée par la Cheffe du DFJ le 28 août 2006). Il ne doit donc pas être confondu avec « *l'école avec internat* » qui est avant tout un lieu de pédagogie spécialisée accompagné, pour des raisons de distance entre le lieu de vie de l'enfant et le lieu de scolarisation, d'un internat. Il faut relever cependant que si cette différenciation de l'entrée en matière peut être énoncée de manière simple, l'évolution des populations concernées, de l'avis général des directeurs des deux types de structures, regroupés au sein du « Groupe 3 AVOP[5] », tend à montrer que ces réalités ne sont pas ou plus si clairement différenciées sur le terrain. L'augmentation de situations liées aux troubles du comportement paraît en effet affecter toutes les organisations, qu'elles soient prioritairement axées sur l'intervention éducative ou sur l'enseignement spécialisé.

Il existe cinq « internats avec école » dans le canton de Vaud : Pré-de-Vert à Rolle ; l'Ecole Pestalozzi à Echichens ; Le Châtelard à Lausanne ; le Home-chez-Nous au Mont-sur-Lausanne et Serix à Palézieux. Ces structures ont été créées au 19ème siècle le plus souvent et parfois au début du 20ème siècle. En ce qui concerne Serix, son activité a été effective dès 1864 et s'est déroulée, pendant près d'un siècle en amont de l'histoire professionnelle de l'éducation spécialisée (nommée ensuite éducation sociale). Pour mémoire, il faut rappeler que le pionnier de l'éducation en Suisse Romande, Monsieur Claude Pahud, a créé la première école vaudoise d'éducateurs spécialisés en 1954.

Ces « internats avec école » partagent quelques traits communs: a) la présence simultanée sur le même site de prestations éducatives, scolaires et thérapeutiques dans un souci de « réponse globale » aux besoins des enfants (antérieurement à toute idée de travail pluridisciplinaire) ; b) une taille relativement importante, composée en tout cas de plusieurs « groupes éducatifs » ; c) un certain « isolement », bien

[5] Groupe 3 AVOP : un des groupes de travail régulier de l'AVOP (Association vaudoise des organisations privées pour personnes en difficulté, fondée en 1948) constitué des internats avec écoles et des écoles avec internats qui permet d'échanger sur les pratiques, les difficultés rencontrées etc.

que ce dernier critère se soit atténué au fil du temps par le rapprochement des zones périurbaines de ces lieux initialement situés en campagne.

L'existence de structures comme Serix repose sur des bases fédérales et cantonales qui assurent leur légitimité légale, définit les organes de Haute surveillance et permet leur financement.

Sur le plan fédéral, l'Ordonnance sur le placement d'enfants (OPE) du 19 octobre 1977 dans ses articles 13 à 20 impose une autorisation pour ce type d'établissement avec des conditions qualitatives, leur surveillance régulière et la tenue de dossiers notamment. Par ailleurs, approximativement 15% du financement est assurée par l'Office fédéral de la Justice (OFJ) qui subventionne certaines structures cantonales (et notamment les internats avec école) au nom de la prévention généraliste de la délinquance. Si cet office joue un rôle secondaire en termes de financement, en dehors d'éventuelles constructions où son intervention peut couvrir un tiers des dépenses, il a par contre une influence importante via ses exigences normatives formelles (taux d'encadrement ; respect de diverses dispositifs légaux fédéraux etc.)

Le partenaire principal de l'internat est, sur le plan cantonal, le SPJ. Celui-ci assure d'abord une action directe auprès des enfants et des familles ; il évalue aussi la pertinence des demandes de placement qui peuvent lui être adressées par les familles sur une base volontaire ; il effectue un travail de rapports pour les autorités judiciaires et d'application des mesures en limitation de l'autorité parentale prises par celles-ci, pouvant aller jusqu'au placement imposé ; et enfin il assure le financement et la haute surveillance des institutions éducatives (résidentielles ou ambulatoires) cantonales dont le statut est systématiquement privé. Dans le cas de Serix, le SPJ est le financeur de plus de 85 % du budget annuel de 5,5 millions. Les apports sous forme de dons privés existent, ont une importance morale mais sont négligeables du point de vue de l'équilibre financier.

Serix est aussi en lien avec le SESAF en ce qui concerne concrètement les autorisations de pratiquer délivrées aux enseignants, qui constituent une obligation légale avant tout engagement. Le SESAF devrait aussi assurer une haute surveillance pédagogique, pratique aujourd'hui mise entre parenthèses comme on le verra plus bas (chapitre 2.5 page 23). Le SESAF ne finance aucune prestation ni aucun salaire à Serix.

« L'internat avec école » établit diverses relations de travail avec l'école ordinaire (DGEO[6]) et avec les services de pédopsychiatrie publique et les psychothérapeutes privés. Enfin la Fondation est aussi en lien avec divers travailleurs sociaux qui gravitent autour des enjeux de l'orientation professionnelle, de la maltraitance, des difficultés familiales ou de l'aide sociale.

L'attachement de ces cinq structures au seul SPJ (en termes de haute surveillance ; de validation des placements et de financement) n'est pas une réalité ancienne. Il s'agit d'une répartition qui s'est mise en place dans le cadre de la « politique socio-éducative » (PSE) du département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), à partir de 2005. Cette évolution est l'une des concrétisations de l'évolution contemporaine de l'implication étatique cantonale et fédérale dans le champ socio-éducatif. Historiquement en effet, l'Etat de Vaud s'est contenté pour l'essentiel, au 19ème et 20ème siècle, de subventionner de manière réactive les structures naissant de la créativité des fondations et associations œuvrant sur le terrain des problèmes sociaux et sanitaires. Celles-ci, d'abord isolées dans leur réalité locales, se sont progressivement fédérées au sein de l'AVOP, association faîtière, fondée en 1948.

[6] Direction générale de l'école obligatoire, l'école publique et obligatoire vaudoise

Une intervention étatique plutôt faible tant du point de vue de son impact normatif que de son implication financière a donc longtemps été la règle. Deux tendances lourdes peuvent être facilement repérées, mettant un terme à cette relation « lâche » entre Etat et partenaires de l'action sociale privée au cours des années 2000 : d'une part la RPT « réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches » entre la Confédération et les cantons et d'autre part la nouvelle gestion publique émergeant dans les pratiques administratives vaudoises et débouchant sur des contrats de prestations. La RPT est une réforme institutionnelle fédérale ambitieuse dont le principe a été acquis en votation populaire suisse le 28 novembre 2004. C'est « *l'une des réformes institutionnelles les plus importantes de la Suisse moderne* » (site du Département fédéral des finances, section introductive Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches RPT) qui touche une grande diversité de secteurs allant de l'armée, en passant par le financement des routes, des prestations aux personnes handicapées, parmi d'autres sujets. De manière très succincte le processus institutionnel de RPT vise à désenchevêtrer les tâches de la Confédération et celles des Cantons. Elle a aussi pour but de hiérarchiser les tâches communes en situant au niveau fédéral la conduite stratégique et au niveau cantonal la politique opérationnelle et à établir une péréquation des charges financières renouvelées entre cantons. Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, après une période transitoire de 3 ans, la responsabilité seule des cantons est dès lors promue.

Au niveau vaudois, deux évolutions majeures, ayant un impact sur les systèmes d'interventions auprès des mineurs en difficulté ou en danger, accompagnent le tournant des années 2005 : la politique socio-éducative (PSE) évoquée page 14 et l'institution de contrat de prestations.

Pour ce faire, la cheffe du DFJC confie au SPJ des travaux préparatoires visant à clarifier l'offre de prestations subventionnées par le Canton, à en faire la typologie (en introduisant des innovations le cas échéant), à garantir une certaine égalité de traitement dans les réponses (une grande partie des lieux institutionnels se concentrent sur l'arc lémanique). Le financement institutionnel est placé sous le principe de contrats de prestations et le pilotage cantonal est assuré par la création d'une unité spécifique au sein du SPJ : l'UPPEC (unité de pilotage des prestations éducatives contractualisées). Ce nouveau partenaire a joué par la suite un rôle important dans le développement des pratiques éducatives de terrain, en étant un partenaire atteignable de manière directe et disposant d'une marge de manœuvre pour mettre en place des soutiens financiers (payer des engagements temporaires ; des prestations particulières pour une situation sortant de l'ordinaire ; etc.) L'UPPEC est devenue aussi un partenaire dans le débat professionnel sur l'élaboration même de nouvelles solutions, en les soutenant et en les coordonnant au niveau du canton. Des « plateformes régionales » et une plate-forme cantonale ont été aussi créées pour assurer une liaison régulière entre la politique socio-éducative et les multiples partenaires de celle-ci sur le terrain. Des commissions cantonales viennent enfin soutenir le travail de liaison.

2.4 Vers une école inclusive : une évolution importante du cadre légal de l'école obligatoire et de la pédagogie spécialisée et son articulation à l'internat avec école.

Par sa structure scolaire, l'internat avec école est sensible à l'évolution du cadre légal et des enjeux organisationnels de l'école obligatoire et de l'enseignement spécialisé. En quelques années le Canton de

Vaud s'est doté de deux dispositifs légaux modifiant en profondeur l'organisation de son école publique, La LEO (loi sur l'enseignement obligatoire) adoptée par le peuple lors de la votation du 4 septembre 2011 et la LPS (Loi sur la pédagogie spécialisée) qui sera validée, sur le plan législatif, en 2015.

La LEO (dont le règlement d'application a été mis en vigueur le 2 juillet 2012) a été initialement construite comme un contre-projet s'opposant à une initiative populaire cantonale « école 2010 » voulant revenir à une école « traditionnelle ». Elle est congruente avec le concordat inter-cantonal (en Suisse l'enseignement est de la stricte compétence cantonale). Elle a amené de nombreux changements (âge d'entrée en classe ; passerelles entre filières ; objectifs de fin de scolarité etc.) Son ambition était de moderniser de manière déterminante l'enseignement obligatoire. Elle a permis notamment de ramener à deux les filières (au lieu de trois antérieurement) et vise à diminuer fortement « l'exclusion scolaire » tant interne au système scolaire qu'à sa périphérie, sous forme de scolarisation spécialisée. Il faut noter à ce propos que la cheffe du DFJC, Madame Lyon, (en charge de ce département depuis 2002) avait indiqué l'objectif stratégique d'une diminution des scolarisations spécialisées dès 2007, de 3,1% à 2% en dix ans (Hunziker & Pulzer, 2012, p. 5)

L'exposé des motifs du projet LEO trace la feuille de route de l'évolution à venir dans cette perspective. « *Dans le canton de Vaud, la proportion d'élèves bénéficiant de structures ou de mesures spécialisées est globalement plus élevée que dans le reste de la Suisse. Il s'agira à l'avenir de réduire ce taux, ce qui implique un accueil renforcé des élèves relevant de la pédagogie spécialisée dans l'école régulière, avec un déplacement des ressources nécessaires, tant humaines que financières, vers l'école obligatoire. La législation sur l'enseignement spécialisé devra être adaptée en conséquence. Une loi spécifique est en cours d'élaboration.* » (Exposé des motifs relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire, LEO, septembre 2010, p. 12)

Par ailleurs, la nouvelle « loi sur la pédagogie spécialisée » est devant le parlement vaudois (Grand conseil, législatif) en 2015. Elle valorise notamment l'apport de compétences spécialisées au sein de l'école ordinaire et filtre par un dispositif d'admission centralisé (PES[7]) le flux des admissions dans les lieux de la pédagogie spécialisée.

De manière générale, le discours politique et officiel des services chargés de l'école insiste fortement sur le maintien des enfants dans leur cadre scolaire ordinaire, quelles que soient leurs difficultés. Une limite est mise néanmoins à la prise en charge de tous les élèves. L'article 124 de la LEO décline les possibilités de sanctions en termes de suspensions et de renvois. Il précise en son alinéa 4 : « *Lors d'un renvoi définitif, les parents doivent mettre en œuvre un projet de formation et de prise en charge de leur enfant. A défaut de prise en charge par la famille, l'élève est mis au bénéfice de mesures socio-éducatives relevant de la LProMin suite à une demande d'aide des parents ou à un signalement, le cas échéant jusqu'au terme de sa scolarité obligatoire. L'enseignement est garanti* ». (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) article 124, suspension et renvoi, alinéa 4)

Cet article est donc l'Ultima ratio en termes de mesures d'exclusion. Dans ce cas, l'enfant quitte l'école ordinaire et l'ensemble de ses prestations, le SPJ devant alors le prendre en charge globalement. La phrase « *l'enseignement est garanti* » est assez énigmatique. L'exposé de motifs n'apporte pas d'explications

[7] PES : procédure d'évaluation standardisée, nouvel outil de l'évaluation de la pertinence de mesures renforcées d'enseignement spécialisé.

pour compléter la compréhension de la Loi (LEO) sur ce point et précise seulement que *« Il est toutefois prévu qu'un élève renvoyé qui n'a pas achevé sa scolarité doit continuer à recevoir une instruction de base, sans laquelle son avenir (scolaire ou professionnel) est sérieusement compromis.* » (Exposé des motifs relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire, LEO, septembre 2010, p. 65)

Les débats au grand Conseil, d'après les bulletins des séances concernées par les débats autour de la LEO, ne semblent pas avoir fait l'objet d'une discussion spécifique à ce propos. Il faut remonter au débat au Grand Conseil du 23 octobre 2007 où le Conseil d'Etat, en la personne de Madame A.-C. Lyon, cheffe du DFJC, répond à un postulat (Glatz, Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, 2007) portant sur l'exclusion scolaire pour avoir un commentaire direct portant sur cette thématique. Dans ce débat, Madame Lyon dit : « *Concernant l'intervention de Mme Bottlang-Pittet au nom de M. Glatz, j'aimerais préciser que par rapport à ce que nous connaissons dans notre loi scolaire, à savoir la possibilité d'exclure définitivement un écolier, il s'agit d'une exclusion définitive de l'école obligatoire régulière, au sens où l'obligation scolaire demeure mais que dans ce cas, l'obligation scolaire est accomplie au sein d'institutions avec internat et école, des institutions relevant du Service de protection de la jeunesse. Par conséquent, l'obligation scolaire est accomplie dans un contexte qui permet à un enfant, à un jeune, de pouvoir aller au bout de sa scolarité mais sans plus porter atteinte gravement à l'ensemble du groupe d'élèves dans lequel il se trouvait.* » (Glatz, 2007, Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, p. 35) Dans ce contexte, antérieur aux débats concernant la LEO et d'autant plus de la LPS, l'internat avec école est désigné clairement comme le lieu de scolarisation des enfants exclus de la DGEO.

Le nombre d'exclusions officielles est très limité[8] alors que sur le terrain des établissements scolaires, les exclusions indirectes, informelles (mais bien réelles) sont beaucoup plus nombreuses. Ce clivage entre discours officiel et pratiques de terrain est bien connu des professionnels. A Serix des situations « d'exclusions grises », amenant des enfants ou des adolescents à ne plus fréquenter que très partiellement l'école pendant des mois sont identifiées chaque année, à la faveur des demandes d'admission.

La LEO de 2011 comme la future LPS qui sera adoptée en 2015 traduisent une volonté forte d'ancrer ces lois dans la modernité : il ne s'agit plus d'établir les bases d'une école vaudoise, entité isolée et repliée sur ses réalités locales, mais au contraire de valoriser le lien avec le contexte inter-cantonal ; la constitution suisse et des traités internationaux.

Cette Loi fonde le principe d'une pédagogie qui privilégie les pistes intégratives en son article 98 de manière explicite : « *Art. 98 […] 2 Ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe*» (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) article 98, alinéa 2 principes généraux).

[8] Dans une réponse du Conseil d'Etat à l'interpellation Christelle Luisier Brodard – Punit-on la classe au lieu de l'élève perturbateur ? [13_INT_135], on peut lire que la Cheffe du DFJC a prononcé 2 exclusions définitives pour 2007-8 ; 3 pour 2008-9 ; 3 pour 2009-10 ; 3 pour 2010-11 ; 7 pour 2011-12 ; 7 pour 2012-13. Récupéré de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/13_INT_135_Texte_CE.pdf le 16.07.2015

Elle promeut, à l'intérieur même de l'école ordinaire, le principe de l'adaptation, pour chaque élève des moyens de l'enseignement, discours qui était jusque-là celui des écoles spécialisées, notamment dans les internats comme Serix : « *Art. 104 Programme personnalisé*

1 Le plan d'études constitue la référence commune à tous les élèves qui fréquentent l'école obligatoire.

2 Avec l'autorisation du directeur, en accord avec les parents et au besoin, avec l'aide des autres professionnels concernés, l'enseignant fixe des objectifs personnalisés pour l'élève qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'études ou pour celui qui les dépasse de manière particulièrement significative.

3 Le programme personnalisé est régulièrement réadapté en fonction de la progression de l'élève ». (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) article 104, programme personnalisé)

Finalement la LEO peut être décrite comme une loi assumant des injonctions intégratives voire inclusives, claires quant à l'intention de fond mais modérées quant aux modalités et contraintes induites. Dans un système politique qui valorise toujours le consensus, on peut y lire tout le travail d'ajustement avec les différents partenaires, les différentes sensibilités politiques etc. Deux points doivent être néanmoins relevés concernant la manière dont la LEO traite les difficultés de comportement importantes des élèves. Au sujet des MATAS[9], microstructures portée par un éducateur social et un enseignant DGEO, la LEO indique, postérieurement à leur création et en redéfinissant ainsi leur portée, qu'ils ont la capacité de traiter des « *difficultés importantes et durables de comportement* » (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) article 103 alinéa 1, Accompagnement socio-éducatif), mission dévolue antérieurement aux internats avec école, grandes structures pluridisciplinaires. Au sujet des renvois définitifs (qui constituent le point limite explicite de la volonté inclusive), on constate une forme d'instrumentalisation (même si elle est fondée juridiquement) de tonalité « pénalisante» de la LProMin par la LEO. En effet la LProMin est une loi relevant du droit civil, structurée autour d'une protection du mineur et de la réhabilitation des compétences parentales. Elle est en quelque sorte redéfinie, par ce point de bascule de l'article 124.4 évoqué à la page précédente, comme l'outil de la prise en charge de l'enfant exclu de l'école pour un mauvais comportement particulièrement grave.

Le projet de Loi sur la pédagogie spécialisée[10] vient en quelque sorte compléter la LEO et ce de manière formelle « *Il faut en effet relever que les principes déclinés dans le présent projet sont contenus dans la LEO, loi de référence*» (Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée et rapport du conseil d'Etat au grand conseil, LPS, décembre 2013, p. 5). L'exposé des motifs précise que « *la loi sur la pédagogie spécialisée est-elle à appréhender comme une loi spéciale, loi d'application de principes supérieurs, découlant pour l'essentiel de choix antérieurs.* » (LPS, décembre 2013, p. 6)

L'exposé des motifs de la LPS indique aussi que « *Le projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) s'appuie sur un dispositif cantonal existant et performant pour la scolarisation des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (selon la définition de l'Accord), atteints d'un trouble ou d'une déficience.* » (LPS, décembre 2013, p. 6) Il précise

[9] Ces structures ont été créées à la suite d'initiatives provenant des milieux privés de l'AVOP, relayées ensuite par le SPJ qui leur accorde d'ailleurs encore à l'heure actuelle un contrat de prestations pour la part du financement qui lui revient.
[10] L'actuelle Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) vit ses « dernières heures ». Si le Grand Conseil laide la LPS dans la session de juin, elle pourrait être abrogée en 2015 encore. C'est une loi de 1977, de petite dimension (35 articles là où le projet de LPS propose près de 70 articles).

Rapport-Gratuit.com

ensuite que *« Le projet oriente la compréhension du handicap comme résultante entre des troubles et/ou déficiences individuels et l'environnement dans lequel évolue l'enfant ou le jeune.* » (LPS, décembre 2013, p. 6) Rappelant que la conception de ce projet de Loi s'inscrit dans l'Accord inter-cantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la « *promotion de solutions intégratives*» (LPS, décembre 2013, p. 3) est mise en évidence. D'autre part divers outils de pilotage de la politique cantonale dans ce domaine sont promus.

Le projet de la LPS « *se centre prioritairement sur la procédure d'accès aux mesures dites renforcées, à savoir destinées aux enfants dont l'activité ou la participation sont limitées durablement dans leur environnement, au point de compromettre leur avenir en raison d'une déficience, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant, le présent projet veille à mette en cohérence ce dispositif avec les procédures d'accès aux mesures dites ordinaires*. » (LPS, décembre 2013, p. 7) Nous pouvons constater ici une volonté de travailler à partir de la situation la plus proche de l'élève, à partir de mesures de proximité pour aller ensuite vers des mesures plus « lourdes ». L'exposé des motifs de la LPS précise les modalités de la mise en place de l'indication aux mesures renforcées (et donc au placement en internat comme mesure possible) par une *« procédure standardisée au niveau inter cantonal (PES) consistant à établir les besoins dans le domaine de la pédagogie spécialisée au moyen d'un questionnaire standardisé* ». (LPS, décembre 2013, p. 30)

Dans ce cadre, le Canton explicite ses références diagnostiques en précisant dans l'exposé des motifs que deux outils forment le référentiel diagnostic « exclusivement », tous deux validés par l'OMS (organisation mondiale de la santé) : premièrement « *[…] la CIF dont la particularité réside dans l'intégration d'une vision sociale, environnementale et médicale du handicap* » (Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée et rapport du conseil d'Etat au grand conseil, LPS, décembre 2013, p.61) La CIF est la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé. L'outil de référence cité plus précisément est la variante de cet outil destinée aux mineurs la CIF –EA (pour enfants et adolescents).

La seconde référence diagnostique est la CIM-10, la Classification statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé connexes, qui permet "*la classification des maladies, l'analyse systématique, l'interprétation et la comparaison des données de mortalité et de morbidité dans les différentes régions ou époques...". Elle ne définit pas le trouble en tant que tel, mais définit l'acception spécifique de tel ou tel trouble* » (LPS, décembre 2013, p.28)

La Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) concrétise l'évolution du dispositif légal dans le sens de pratiques pédagogiques inclusives. Son exposé des motifs se réfère régulièrement à la finalité intégrative de son propos : « *Le mandat donné par le législateur via l'Accord inter-cantonal de promouvoir un système de formation inclusif […]* » (LPS, décembre 2013, p. 14) ou « *vu l'objectif de favoriser les solutions intégratives* […] » (LPS, décembre 2013, p. 15) par exemples. On notera au passage que les mots « inclusif » ou « intégratif » sont utilisés de manière proche, voire comme synonymes, conformément aux discours d'usage courant, sur le plan professionnel, dans la Canton.

L'article 4 Alinéa 2 de la LPS a un intérêt particulier dans le contexte du rapport entre le projet d'inclusion scolaire et les limites de celui-ci. Il a été amendé lors des débats en commission. Sa formulation, avant passage en commission, était la suivante : « *L'offre en matière de pédagogie spécialisée*

s'adresse aux enfants en âge préscolaire et aux élèves, de la naissance à l'âge de vingt ans révolus, qui habitent le canton et qui ont un besoin éducatif particulier découlant d'un trouble ou d'une déficience. 2 Elle ne s'adresse pas aux élèves dont les conditions de scolarisation entrent dans le champ d'application de la loi du 12 juin 1984 sur l'enseignement privé (LEPr), ni aux élèves fréquentant un établissement privé non subventionné de la scolarité post obligatoire, excepté pour les prestations visées à l'article 10, alinéa 1, lettre d». (LPS, décembre 2013, article 4 alinéa 2 champ d'application) L'article indique donc d'abord à qui s'adresse la LPS puis en exclut les élèves des écoles privées (c'est un changement par rapport à la situation qui prévalait jusque-là) en dehors des prestations de logopédie (article 10, alinéa 1, lettre d).

La Commission, dans son rapport, prend la position suivante :

« *Article 4 : Champ d'application Alinéa 2 nouveau. Répondant à la demande d'une commissaire, le département propose un amendement visant à opérer une distinction entre les troubles du comportement qui relèvent de problème sociaux-éducatifs, et ceux relevant de la pédagogie spécialisée. «La pédagogie spécialisée ne comprend pas de mesures socio-éducatives telles que visées aux articles 14 de la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (LProMin) et 103 LEO». L'article 4 amendé est adopté par la commission à l'unanimité.* » (Rapport de la commission chargée d'examiner l'exposé des motifs de la LPS, 2014, p. 20)

Pour la clarté du propos, je précise que l'article 14 de la LProMin cité dans cet article 4 alinéa 2 de la LPS fonde toute l'action socio-éducative du SPJ, notamment « *Par action socio-éducative on entend tout conseil, soutien ou aide apportés aux familles et mineurs en difficulté. Il peut s'agir d'un appui social, psychosocial et éducatif auprès de la famille, d'un placement du mineur hors du milieu familial ou de toute autre mesure utile*. » (Loi sur la protection des mineurs (LProMin) du 4 mai 2004) L'article 103 LEO quant à lui légitime la mise en place d'une action éducative, et notamment celle du MATAS, pour « *l'élève qui présente des difficultés importantes et durables de comportement* » (Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) article 103 alinéa 1, Accompagnement socio-éducatif), celles-ci étant dès lors incluses dans les problèmes traités au sein du périmètre scolaire.

En d'autres termes, la Loi prévoit, si cet amendement est admis, qu'un enfant ayant des troubles important du comportement et admis dans une structure SPJ n'a désormais plus un accès complètement légitime aux prestations de l'enseignement spécialisé.

Une telle limitation amènerait donc la plupart des enfants scolarisés actuellement à Serix (sous réserve de situations ayant, outre des troubles du comportement, des troubles instrumentaux notamment de type « dys », dyslexie massives ; dyscalculie etc.) à rejoindre rapidement l'établissement scolaire publique (DGEO), chacun de ces enfants ayant été justement « exclus » le plus souvent de manière informelle de l'école publique antérieurement, souvent dans des conditions hautement conflictuelles.

Finalement, l'internat avec école oscille entre une injonction qui le placerait, à l'intersection de la LEO et de la LProMin, comme le lieu de relégation des enfants exclus formellement et une nouvelle injonction déniant aux enfants qui quittent des écoles à cause de troubles du comportement la possibilité de fréquenter les mêmes internats avec école. On voit bien ici à quel point la question de l'intégration, lorsqu'elle atteint le seuil de l'exclusion devient une question qui peut amener des réponses peu congruentes entre elles.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

LEO et LPS prétendent donc réguler la question de l'inclusion du plus grand nombre possible d'élèves, à l'exception notable des enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement. Ceux-ci semblent, au moment de la rédaction finale de ce mémoire, en grande partie exclus du périmètre de la LPS. L'articulation des marges du système scolaire inclusif avec les lieux de scolarisation spécialisée qui prennent en charge des enfants ayant des troubles du comportement ou des problématiques familiales lourdes (et relevant donc du SPJ) n'est donc pas traitée. De manière significative, le chapitre 7.4 de l'exposé des motifs LPS intitulé *« institutions de pédagogie spécialisée »* traite de cette question notamment par une carte *« des diverses structures des institutions de pédagogie spécialisée »* (LPS, décembre 2013, p. 19). Les cinq internats avec écoles sont omis. Ils n'apparaissent ni dans le texte ni dans la carte. En fait la seule mention de ces internats dans l'exposé des motifs est au point 10.1.2 au sujet de leur mode de financement. Dans une liste de structures et en référence aux principes généraux concernant les charges d'investissement, on peut lire cependant dans la liste des structures qu'existent « *les […] foyers SPJ (cf. LProMin, 5 internats ayant aussi une école spécialisée*) » (LPS, décembre 2013, p. 33).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.5 Quelques faits cliniques surprenants qui traduisent la problématique d'articulation entre environnement socio-éducatif et enjeux scolaires.

Comme on a pu le lire jusqu'ici, l'internat avec école est une structure qui dépend, pour son autorisation principale, du SPJ et de sa base légale ; pour son école du SESAF, de l'actuelle Loi sur l'enseignement spécialisé bientôt remplacée par la Loi sur la pédagogie spécialisée. L'internat est confronté par ses admissions à l'école obligatoire : la plupart des enfants qui sont proposés par le SPJ pour une admission sont en situation d'échec scolaire massif et des situations d'exclusions grises du système scolaire peuvent souvent être observées comme on l'a vu. L'internat négocie par ailleurs chaque année des retours en classes ordinaires, (DGEO). L'internat a ainsi une position singulière à la confluence de ces logiques (socio-éducative d'une part et scolaire de l'autre) à laquelle s'ajoute de manière moins marquée mais perceptible la logique médicale (pédopsychiatrique). Cela fait de ce lieu un analyseur naturel, en quelque sorte, de l'impact de ces logiques sur la cohérence même de la prise en charge possible d'enfants en danger dans leur développement.

Si l'on constate dans les lois plus récentes qui touchent le champ socio-éducatif une volonté de soutenir la concertation entre services, le travail de réseau etc. qu'en est-il des ajustements actuels sur le terrain ?

Afin d'illustrer le propos, voici quelques faits cliniques qui sont redondants et présents aussi dans les autres internats similaires à Serix, selon les sujets de préoccupation traités au sein du « groupe 3 AVOP ». Ils témoignent d'une situation de tension dans le dispositif et sont énoncés ici à titre de symptômes.

- Les outils informatiques (hardware), fortement prônés dans l'enseignement actuel et plus particulièrement pour des élèves en grande difficulté, ne sont pas financés dans les internats avec école. Le SPJ, qui dispose de l'enveloppe de financement globale, n'a pas la base légale pour l'activer pour des classes. Le SESAF dispose de la base légale et de normes précises d'implantation des machines mais pas du financement pour des structures qui relèvent de la politique socio-éducative (et donc du SPJ). Le matériel informatique dont disposent les enseignants et les élèves des classes

d'enseignement spécialisé d'un internat avec école est donc largement vieillissant, parfois obsolète. Aucune maintenance n'est financée. Le décalage avec les pratiques des classes sous responsabilité directe du département est ici majeur. Il peut arriver, dans le cadre des négociations du contrat de prestations, qu'une aide ponctuelle soit accordée par l'UPPEC du SPJ pour le renouvellement de certaines machines. C'est une réalité qui se concrétise rarement et jamais au nom du droit de ces élèves d'avoir une égalité de traitement dans les ressources qui leur sont proposées, mais dans le cadre de « l'intelligence » des partenaires en négociation pour optimaliser les ressources disponibles de cas en cas.

- Les outils d'informatique pédagogique (un programme pour aider un enfant gravement dyslexique à travailler le français écrit par exemple), présents sans problème tant dans les classes l'enseignement spécialisé financées directement par la Canton que dans les classes des établissements scolaires de la DGEO ne sont pas accessibles à Serix. En d'autres termes, un enfant qui dispose d'un logiciel le soutenant dans ses difficultés d'expression écrite pourra en bénéficier en école obligatoire. Arrivé à Serix, dans la classe spécialisée de l'internat, cette possibilité ne lui sera le plus souvent plus accessible. L'enseignant devra trouver des alternatives, utiliser des logiciels en période d'essai etc. Des achats seront payés à partir de dons. Depuis l'année scolaire 2014-2015, l'UPPEC du SPJ souhaite que soit établi un état des lieux de ces besoins. Un financement ad hoc sera peut-être donc envisagé dans le futur.

- La prestation « dentiste scolaire » est absente du financement des internats avec école alors qu'elle est présente tant sans les classes DGEO que dans les classes SESAF des écoles avec internat ou des classes SESAF qui peuvent exister au sein des établissements DGEO.

- De manière plus fondamentale, les classes des internats avec école sont de plus en plus « hors sol » : elles ne sont plus inspectées par le SESAF (qui dispose des forces et des compétences pour le faire et du dispositif normatif ad hoc) ; de son côté le SPJ surveille la prestation éducative et dans une certaine mesure thérapeutique mais non pas les prestations scolaires. Cette évolution s'est lentement installée au cours des dernières années, probablement dans le contexte des réflexions menant à la rédaction de la LPS. Dans une rencontre récente entre les directions des internats avec écoles avec le chef OES (office de l'enseignement spécialisé, qui fait partie du SESAF), cet état de fait a été énoncé et décrit comme problématique par chacun. Cette situation pose la question de « qui assume, développe et contrôle quoi » au sein des internats et exerce la haute surveillance sur le plan pédagogique. En d'autres termes, cet « abandon » de fait semble témoigner de la difficulté du SPJ et du SESAF à s'accorder sur le contenu, l'évolution et les enjeux stratégiques qui s'actualisent au sein des internats avec école. La relation tendue, à long terme, entre SPJ et SESAF, aux prises avec deux logiques différentes d'identification des problèmes et de mise en place de solution est une observation banale, partagée par l'ensemble des acteurs qui sont en relation conjointe avec ces deux services.

- L'admission des enfants à Serix se fait sur la base des critères cohérents avec ceux du SPJ mais sans plus de consultation du SESAF en temps réel. Dès lors, la présence d'une majorité des élèves dans les classes d'enseignement spécialisé de l'institution, si elle correspond à l'expertise interne (et à un

certain bon sens), ne se fait plus en lien avec les critères cantonaux. Si la LPS était votée par le plénum du Grand Conseil en incluant l'article 4 alinéa 2, c'est la présence de la plupart des enfants en classe SESAF de l'internat qui pourrait être dès lors rendue difficile. Sans aller jusque-là, le SESAF qui validait activement les admissions en classe spécialisée jusque dans les années 2005-2010, l'a fait de manière de plus en plus générique par la suite pour ne plus gérer cette question désormais. L'élève qui quitte donc une classe DGEO où il est en grande difficulté et qui arrive à Serix (ou dans un autre internat avec école) perd donc son statut d'élève de l'école obligatoire et devient un élève de l'enseignement spécialisé sans être réellement reconnu comme tel. La PES (procédure d'évaluation standardisée), qui a été mis en place dès l'hiver 2014-2015 en anticipation de la LPS, s'applique à toutes les structures SESAF sauf les classes des internats avec école. L'application de ce dispositif aux classes de Serix serait un signe fort d'inclusion des classes de l'internat dans le contexte des classes de l'enseignement spécialisé. Cependant, il faut souligner, ceci étant, que conjuguer une modalité d'admission basée sur une commission externe à l'institution (la PES du SESAF) et une admission basée sur une procédure interne à l'internat mais ayant aussi une base légale dans le règlement d'application de la LProMin est une gageure. Cette double admission complexifierait et alourdirait par ailleurs de manière importante le processus qui conduit un enfant à rejoindre l'internat avec école.

- Dernier exemple parmi d'autres. Si les demandes d'admissions à Serix sont présentées par le SPJ, celui-ci est largement tributaire, dans les signalements qui lui parviennent, du partenaire scolaire. Cette réalité génère un dialogue entre services, DGEO, SESAF et SPJ. Or de manière constante dans le passé récent, les enfants présentant des retards importants du point de vue des acquisitions solaires étaient orientés vers des classes d'enseignement spécialisé ou le cas échéant vers des « écoles avec internat ». Depuis une année environ, les situations de refus d'entrée en matière du SESAF à propos de ces situations « parce qu'elles présentent des troubles du comportement » se multiplient, amenant des assistants sociaux un brin déboussolés à prendre contact avec des internats avec écoles… qui refusent à leur tour à cause de la présence de difficultés cognitives pour lesquelles ils ne sont pas équipés. De manière plus problématique encore certaines situations se figent dans un no man's land. Il existe des cas, documentés à l'occasion de demandes d'admissions en internat avec école, où le réseau reconnait la nécessité d'une solution résidentielle, à laquelle le SESAF n'apporte pas de réponse au travers de ses structures, à cause de la présence trop importante de troubles du comportement. Du côté du SPJ et dès lors que les parents refusent le placement, tout en ne relevant pas d'une mise en danger du développement de leur enfant qui nécessiterait une intervention formelle de l'Autorité de protection de l'enfant, la solution résidentielle est dès lors tout autant impossible. L'enfant reste alors pendant des périodes très longues (plus d'une année dans un cas actuel) scolarisé très partiellement à domicile avec, par séquences et en fonction des disponibilités, une aide SESAF. Là aussi on peut au moins constater que la problématique d'articulation des deux logiques d'intervention (pédagogique et éducative) se déploie au travers des situations et amène des ajustements, parfois possibles et parfois non, en aval de l'analyse des services. La présence d'un accordage en amont n'est peu ou pas perceptible.

Ces exemples, non exhaustifs, sont autant d'indicateurs d'une difficulté d'harmonisation des pratiques tant administratives que d'intervention, confinant au clivage, ayant des effets concrets sur les professionnels, les familles et la prise en charge des enfants qui en découlent.

3. L'inclusion à l'épreuve des enfants qui présentent des "troubles du comportement".

3.1 L'enjeu de l'inclusion de « tous » les élèves : aux marges du projet inclusif.

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai mis en évidence quelques évolutions significatives de l'environnement scolaire vaudois, plus précisément dans sa manière d'appréhender la question de la gestion des situations qui lui posent problèmes et qui échappent en définitive à son encadrement. Fortement normée comme tout système scolaire, travaillant en permanence sur l'évaluation des enfants, l'école obligatoire vaudoise a tenté de multiples réformes depuis les années 70. La RPT, mettant les cantons en position de gérer seuls la question du handicap à l'école ; l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi pour l'enseignement obligatoire (LEO), puis la validation législative en cours de la Loi sur la pédagogie spécialisée ont permis à l'Etat de Vaud de proposer une politique scolaire profondément renouvelée. Comme on l'a vu plus haut, la LEO a elle-même été proposée comme une manière de mieux inclure l'ensemble des élèves au sein de deux voies de formation. La LPS vient pour sa part donner des moyens tant à l'école obligatoire qu'à des structures demeurant spécialisées, de soutenir les apprentissages des élèves qui rencontrent des difficultés importantes.

S'il y a de gros décalages, par exemple, entre les moyens prévus par la Loi et les ressources effectivement disponibles (notamment en termes d'enseignants spécialisés formés par exemple) c'est un autre point qui va constituer le centre d'intérêt des réflexions qui suivent. Dans ce système qui tend à l'inclusion de tous les élèves, les limites rencontrées par le projet inclusif dans la réalité sont peu lisibles.

Les bases légales évoquées plus haut (LEO comme projet de LPS) donnent une impulsion claire visant à donner les moyens à l'école obligatoire de s'ajuster aux besoins de ces élèves et d'assurer leur maintien, le plus longtemps possible, dans leur cadre «naturel ».

Une partie des enfants en difficulté dans le cadre scolaire DGEO pourra bénéficier, dans le futur dispositif de la LPS, non seulement de mesures dites ordinaires mais aussi de mesures dites renforcées, au sein même de leurs classes. D'autres continueront à rejoindre les structures résidentielles de type « écoles avec internat » du SESAF. D'autres rejoindront les structures SPJ et notamment des « internats avec école », à cause de leurs difficultés de comportement, justement, parfois massives. Il sera intéressant de revenir sur cet argument, qui fait de la LProMin une loi utilisée pour « cadrer » l'enfant au comportement problématique alors que son champ d'application vise la protection. Les réticences émises au sujet de la portée handicapante des troubles graves du comportement, les assimilant à un comportement « fautif », de manière implicite mais perceptible, renforcent cette représentation négative de ces difficultés qui se situent dès lors à la marge du périmètre de l'inclusion possible.

D'autres élèves enfin peuvent être exclus de l'école vaudoise par décision ultime de la Cheffe du DFJC. Ils sont très peu nombreux.

Nous avons vu que l'évolution générale de l'école vaudoise l'amène d'une part à maintenir en son sein le plus grand nombre d'élèves possible et d'autre part à favoriser la mise en place de divers outils pédagogiques mais aussi pédago-éducatifs visant à prendre en compte des enfants et adolescents proches de la rupture ou l'ayant vécue, que ce soit au cours de la scolarité ou à son articulation avec le monde de la formation professionnelle. La Fondation de Serix contribue d'ailleurs à cette tendance qui va dans le sens de travailler dans la zone de transition entre l'école et les difficultés éducatives. Elle a contractualisé depuis 2010, comme évoqué plus haut, deux MATAS qui accueillent des enfants des classes de l'école obligatoire. Elle a aussi mis en place plus récemment un « accueil socio-éducatif de jour » (ASEJ). Dans ce cas, le lien avec l'école est moins direct que dans le cas du MATAS puisque qu'on entre dans l'ASEJ que sur proposition SPJ ; néanmoins l'enjeu d'un rapport souvent difficile à l'école est aussi très présent.

Ce mouvement de création est réjouissant dans la mesure où il démontre une créativité réelle des professionnels mais aussi un soutien fort des pouvoirs publics. En même temps, cette multiplication de petites structures témoigne de la difficulté de ce système à traiter ce qui est plus qu'une série « d'exclusions» d'individus isolés mais plutôt une trajectoire de désarticulation des ancrages économiques, sociaux et culturels d'une part de la population. Le chapitre 5.1 permettra de présenter les particularités de la population placée à Serix pour en dessiner quelques caractéristiques dans ce domaine.

L'ensemble des mesures internes à l'école obligatoire mais aussi la présence de près de 20 MATAS dans tout le canton ont un impact de plus en plus lisible sur les situations qui parviennent en internat. Seuls des enfants et des familles ayant des difficultés particulièrement lourdes et ayant tenté diverses solutions au préalable sont désormais proposés dans un internat comme Serix. La diversité des situations admises il y a moins de 10 ans (l'internat était parfois proposé dans une phase encore récente du développement de la problématique, par exemple) n'est plus de mise aujourd'hui. L'internat est confronté désormais à des situations de cumul de violence relationnelle et parfois physique ; de troubles psychiques manifestes et le plus souvent diagnostiqués, de relation très conflictuelle à l'école etc. qui peuvent rendre des groupes éducatifs ou des classes ingérables, beaucoup plus souvent que ce n'était le cas au début des années 2000.

Les parents sont désormais sensibilisés au droit, pour leur enfant, d'avoir une scolarité au sein de la classe DGEO, quel que soit le niveau de difficultés éprouvées dans ce contexte. Dès lors, l'indication au placement en internat avec école spécialisée est beaucoup plus que par le passé vécu comme une injustice, d'abord sur le plan scolaire. Là où en 2005, l'accès à la classe d'enseignement spécialisé était vécu comme une vraie chance et l'espoir de relancer le processus d'acquisition scolaire, cet accès est désormais le plus souvent compris comme une déchéance, le risque d'une impossibilité de faire une formation à terme et donc de rejoindre le marché du travail.

Il faut dire que, lors des demandes d'admission, j'entends souvent des directeurs d'écoles (en complément de la demande formelle qui est portée par l'assistant social du SPJ) qui sont à bout, ayant déployé une énergie et une créativité considérables pour maintenir l'enfant dans sa classe de l'école obligatoire. Confronté à son devoir d'intégration d'une part et à une pression croissante de parents qui demandent un cursus optimal pour leur enfant (celui qui n'a pas de difficulté d'insertion dans classe et qui a de bons résultats scolaires), le directeur DGEO doit donc composer avec des attentes

contradictoires qui sont souvent très difficiles à conjuguer. Lorsqu'à bout de ressources, il signale la situation au SPJ (pour des difficultés familiales présentes parfois depuis longtemps), le message implicite de rejet adressé aux parents « *nous sommes désormais au-delà de l'inclusion de tous les élèves* » peut être compris comme très violent.

Certes l'autorité scolaire (mais aussi l'assistant social du SPJ ou d'autres professionnels) font au mieux malgré un climat qui, autour de ces questions de comportement, prennent souvent une forme passionnelle. Ce qui a une forme violente n'est donc en général ni la forme de la communication ni son contenu explicite mais bien l'effet de basculement du propos. On passe bien par un point de rupture entre un discours du type « *nous allons adapter le contexte d'apprentissage ; passer des contrats avec votre fils ; il a sa place en classe etc.* » qui s'étend désormais parfois pendant des années à un « au-delà » de l'intégration pour tous qui émerge souvent dans un climat de crise.

Dans la plupart des cas, il n'y aura pas de procédure formelle d'exclusion (elles doivent rester la grande exception pour conserver au système sa cohérence) mais la mobilisation du SPJ comme « service - passerelle » permettant de redéfinir la problématique. Dès lors le placement se fera dans un foyer uniquement éducatif (c'est le cas de loin le plus fréquent) avec un déplacement d'établissement scolaire DGEO à la clé et la reprise du travail d'intégration et le cas échéant le renouvellement de « l'usure » du cadre scolaire. Alternativement, le placement se fera dans un internat avec école où l'indication « SPJ» se doublera d'une entrée en classe SESAF sans pour autant que le dispositif d'admission SESAF (PES) ne s'applique. Dans une certaine proportion de situations (plusieurs par année sont observées dans le processus d'admission de Serix), l'enfant a connu une réalité d'exclusion « grise » comme on l'a déjà vu. Formellement, il n'est pas exclus (il n'y a aucune demande faite au département allant dans le sens d'une exclusion définitive) mais il ne fréquente plus vraiment l'école avec ou sans mesure SESAF. Le lien avec l'établissement est alors ténu : devoirs à aller chercher et à déposer au secrétariat ; enseignement dans une salle de classe séparée quelques heures par semaine.

Mais l'enjeu inclusif ne s'arrête pas le jour de la fin de l'école obligatoire. Des dispositifs de soutien de la population scolaire en difficulté d'intégration professionnelle se sont progressivement mis en place: «*Afin d'aider les jeunes en difficulté d'insertion à élaborer ou à concrétiser un projet de formation, les pouvoirs publics ont créé une série de mesures visant à favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle et à anticiper les ruptures de formation*. » (Site web de l'Etat de Vaud, orientation scolaire et professionnelle, section Mesures de Transition 1). Les guichets de transition « T1 » proposent des bilans, du coaching, des mesures de transition vers le monde du travail au travers de différentes variantes d'OPTI (organisme de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle) ; de SEMO (semestre de motivation) ; du COFOP (centre d'orientation et de formation professionnelles) notamment.

Une part de ces jeunes, encore plus fragilisés, va bénéficier de mesures auxquelles le SPJ participe. Les MATAS 2 (qui s'adressent aux élèves de l'école secondaire) sont de plus en plus sollicités pour de grands adolescents en rupture consommée avec l'école, ne la fréquentant presque plus (ou plus du tout) parfois depuis des mois, comme nous pouvons constater au travers de l'expérience du MATAS 2 de la Fondation de Serix. Ces jeunes ont une place dans un système en lien avec l'école : formellement, ils sont scolarisés mais une part significative d'entre eux ne le sont plus en fait. Les structures MESIP (Modules

d'éducation spécialisé en vue de l'insertion professionnelle) financés par le SPJ depuis leur création, mais sans pérennisation officielle de leur activité par le Département, répondent à une population adolescente encore plus précarisée qui n'a clairement pas la possibilité de se relier d'emblée au système de formation.

De manière générale, cette floraison de mesures permet de répondre de manière nuancée et la plus ajustée possible à de multiples besoins individuels. Elle permet peut-être aussi de minimiser, statistiquement et politiquement, le nombre de mineurs vus et reconnus comme étant en rupture de trajectoire dans leur développement le conduisant du statut d'élève au statut de jeune en formation puis d'adulte formé et intégré économiquement. Or il ne semble pas qu'il y ait de moyen de connaître les trajectoires de cette population « à la limite ». « […] Georges Pasquier, président du Syndicat des enseignants romands note que « « *Des jeunes disparaissent dans la nature après l'école obligatoire et nous n'en connaissons pas la proportion», admet-il. Une zone grise en quelque sorte dont l'Office fédéral de la statistique ne pourra mesurer l'étendue que dans deux ou trois ans, grâce à la mise en place d'un système qui permettra de suivre toute personne de la naissance à la mort d'après son numéro AVS.* » (24 Heures, 09.10.2014)

Finalement, on peut constater que dans les exposés des motifs et dans les articles de presse générale que j'ai consultés, deux sources de ces difficultés ne sont que peu ou plus souvent pas du tout évoquées : d'une part la trajectoire économique, sociale et culturelle de la famille et d'autre part les enjeux de développement personnels (mises en échec ; conduites de dépendances etc.) qui accompagnent la phase d'autonomisation tant chez le jeune que dans sa famille (voir Haley 1991). Cette absence fait sens dans la mesure où les enjeux de l'intégration sont ramenés à ceux d'une ingénierie de l'ajustement entre le jeune, sa trajectoire solaire et sa future formation et non pas dans la difficile articulation d'enjeux hétérogènes aux marges du processus inclusif.

Ces constats dessinent deux hypothèses :

A) une école plus inclusive pour une majorité de situations, qui peine à reconnaître ses limites, craignant que l'articulation avec des ressources plus spécifiques ne « contamine » sa volonté inclusive. A titre d'illustration, les internats avec écoles avaient proposé en 2010 la mise en place de « classes DGEO » en institution (enseignement DGEO pour une petite classe d'élèves placés en internat) aux chefs de services DGEO et SPJ. Deux classes de ce type ont été concrétisées[11] avec une évaluation de leur impact sur la scolarité des élèves rapidement très favorable. L'idée était justement de proposer une scolarisation sans caractère inutilement spécialisé pour des élèves relevant du SPJ, donc maltraités, n'ayant pas forcément d'autres difficultés que les séquelles de contextes maltraitants. Un moment promise à être généralisées dans les internats avec école, ces structures seront abandonnées à l'été 2016 pour des raisons peu claires, particulièrement des craintes de les voir se transformer en « voie d'eau » de la politique inclusive, selon l'expression entendue à quelques reprises.

B) une pénalisation en cours des troubles du comportement au sein de l'école obligatoire, suspects d'être des conduites volontaires cachées et qui relèveraient « naturellement » de l'action d'internat SPJ. Il y a ici une difficulté d'accorder la réponse éducative pour ces situations de troubles du comportement avec une réponse scolaire. La tentation d'exclure les élèves ayant des troubles du comportement des classes

[11] Par le centre médico-pédagogique de l'association le Châtelard à Lausanne et par Pré-de-Vert à Rolle.

SESAF (plus particulièrement au travers de article 4 alinéa 2 du projet de LPS) pourrait amener leur arrivée fortement renforcée dans l'établissement scolaire DGEO de l'internat avec école (Oron, en l'occurrence). Cela risquerait de faire flamber des discours de stigmatisation pour les parents des élèves déjà présents, étant confrontés à l'importation de troubles majeurs de la socialisation au sein des classes.

Derrière ces évolutions et ces dynamiques organisationnelles, se tisse le discours sur l'exclusion. J'ai mis en évidence le caractère peu crédible d'une bipolarité linéaire entre inclusion et exclusion. Personne n'est jamais totalement inclus ou absolument exclus. On peut être exclus sur un plan et l'être moins sur un autre. Si cette bipolarité est très utilisée, c'est avant tout parce qu'elle traduit de manière simple et explicite l'angoisse d'une société qui se vit comme morcelée, atteinte dans son identité et son centre de gravité. Cette crainte a probablement abouti en Suisse à l'adoption, en votation populaire, de textes définissant la réalité en termes de matrice « dedans // dehors». Ainsi les initiatives populaires suivantes ont notamment été acceptées ces dernières années: initiative « contre l'immigration de masse » (Constitution fédérale de la Confédération suisse Art. 121a, gestion de l'immigration) ; initiative « contre la construction de minarets » (Constitution fédérale de la Confédération suisse Art. 73 Eglise et Etat alinéa 3 « *la construction de minarets est interdite* »); initiative pour le renvoi des étrangers criminels » (Constitution fédérale de la Confédération suisse Art. 121, législation dans le domaine des étrangers alinéa 1 à 6). La référence à une bipolarité complémentaire « normalité // délinquance radicale » a aussi abouti à l'acceptation de l'initiative populaire pour « l'internement à vie pour les délinquants sexuels ou violents jugés très dangereux et non amendables» (Constitution fédérale de la Confédération suisse Art. 123a). Face à cette tentation à situer le « danger » (qu'il soit ethnique ; culturel ; délinquant etc.) en « dehors », comment le trouble du comportement de certains élèves, instable, imprévisible, parfois violent mais d'abord interne à la famille peut-il être pris en compte ?

3.2 Le traitement des « troubles du comportement » à l'articulation du champ scolaire et du champ socio-éducatif.

Lorsqu'on évoque l'indication au placement dans une structure éducative avec école ; lorsqu'on affirme la nécessité de produire une grande quantité de prestations en un seul lieu pour un enfant, c'est que l'on a affaire, le plus souvent, à la présence de « troubles du comportement ». De quoi parle-t-on alors et qui se sent vraiment concerné par cette problématique ?

Il faut d'abord rappeler ce que l'on entend par troubles du comportement. « *Les troubles du comportement sont très fréquents et « bruyants » et ont d'importantes répercussions sociales et développementales. Au sens descriptif, ces problèmes regroupent un ensemble de comportements perturbateurs tels que la désobéissance répétée, la provocation, le vol, le mensonge, et l'agressivité verbale et physique* » (Bénony, Bénony-Viodé & Dumas 2012, p61). Sur le plan individuel, on peut les considérer comme étant soit la conséquence de troubles psychopathologiques divers dont ils traduisent les difficultés d'accordage au contexte social soit on peut les appréhender comme étant une expression comportementale, certes hétérogène, mais pouvant être décrite en tant que telle, par exemple dans l'outil de diagnostic médical CIM-10 (site web de l'office fédéral de la statistique, section publication, 16.07.2015). Par ailleurs la nature contextuelle des troubles du comportement doit être soulignée : « *La nature essentiellement sociale des troubles du comportement implique évidemment que tout diagnostic est posé dans un contexte social qui ne peut jamais être ignoré, un diagnostic reflétant non seulement le comportement*

habituel de l'enfant ou de l'adolescent, mais aussi les normes sociales de son milieu (normes qui ne sont pas nécessairement les mêmes dans tous les contextes fréquentés par l'enfant : maison et école, par exemple). » (Bénony, Bénony-Viodé & Dumas 2012, p61)

Dans la pratique professionnelle en internat avec école, ces troubles évoquent un ensemble de difficultés, que les parents situent en général dès la petite enfance, qui constituent une entrave majeure dans le processus de socialisation de l'enfant. La relation de ce dernier aux limites en général, à la frustration, au "non" est extrêmement problématique. Cette confrontation permanente aux limites amène des réaction de grande souffrance, traduites par des passages à l'acte sous forme d'insultes (les mots devant alors être envisagés comme des armes; des projectiles avant que d'être des contenus exprimant la subjectivité de l'individu); d'attaques au matériel, aussi bien le sien propre d'ailleurs que celui de l'institution ou celui des autres; d'attaques physiques à l'autre ou à soi d'intensité variable mais pouvant aller jusqu'à la mise en cause de l'intégrité physique d'autres enfants ou d'adultes. Ces enfants sont en grave difficulté, constante, pour tisser des liens stables et structurants avec les adultes. Puis, dès lors qu'une relation devient significative, elle est alors attaquée, parfois massivement. L'intégration des règles du "vivre-ensemble" quotidien sont toujours partielles et parfois fortement déficientes.

Dans les troubles du comportement que nous rencontrons en internat (et qui sont associés à diverses comorbidités mais aussi à de la maltraitance, souvent, sous des formes très diverses), l'efficacité scolaire est en général fortement réduite voire suspendue, d'une part à cause de l'envahissement de l'espace intérieur par la conflictualité quotidienne et d'autre part à cause d'une intense auto-disqualification des compétences globales, amenant souvent ces enfants à ne rien faire plutôt que faire "faux". Le développement des troubles du comportement amène la vie quotidienne en famille à des impasses, parfois dès le début de la scolarité, souvent au début de la puberté qui "enflamme" alors l'ensemble des difficultés relationnelles.

Naturellement, nous devons être attentifs à prendre en compte deux autres dimensions importantes de leur réalité: d'une part, la présence très fréquente d'une conflictualité familiale ayant non seulement entraîné une séparation des parents mais presque toujours une rupture sans deuil métabolisé, cette situation se développant parfois à long terme. D'autre part, comme on le verra à la page 44 notamment, on peut noter une trajectoire de désaffiliation du couple parental. Cependant, toute tentative de relier de manière linéaire ces éléments (troubles du comportement - conflictualité familiale- trajectoire globale de désaffiliation) est vouée à l'échec. On ne peut ignorer, par contre, que ces enfants placés en internat par décision ou au moins validation du SPJ cumulent pour la plupart des difficultés individuelles; familiales et sociales, certainement en étroite interaction.

Si le SPJ ne promeut pas de définition formelle ou académique des troubles du comportement, il faut rappeler que le SESAF se réfère à deux référentiels externes pour définir les conditions de l'admissibilité d'enfants aux mesures renforcées via la PES et la CIM10. La première ignore la notion de troubles du comportement. La seconde les mentionnent notamment sous les descriptions cotées sous F90 à F98.

Que vaut cette sorte de « frontière » qui situerait les troubles du comportement de l'enfant comme une problématique "SPJ", déjà évoquée à quelques reprises ? Cette argumentation est surprenante dans la mesure où la LProMin s'adresse à des enfants en danger dans leur développement, dont les parents

peinent à répondre à leurs besoins (ou n'y parviennent plus) et non pas à des difficultés individualisées d'enfant. Cette confusion est pourtant aussi assez classiquement présente dans les propos des professionnels de la DGEO qui, assez fréquemment, mobilisent le SPJ pour répondre à des difficultés d'adaptation d'enfants ou d'adolescents au cadre scolaire et ce au-delà de la réponse parentale, sa présence ou sa qualité. L'enfant et d'autant plus l'adolescent qui attaque le cadre scolaire mobilise d'abord le système de sanctions internes de l'école; les outils de médiation et l'équipe PPLS (psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire) de l'établissement. Au-delà de ces réponses, bien adaptées à des situations de difficultés réactionnelles mais qui peuvent être largement dépassées si la problématique comportementale est majeure, l'appel au SPJ est souvent pratiqué comme une porte de sortie à la fois ardemment souhaitée et toujours insatisfaisante. En effet, elle autorise la possibilité d'un départ de l'école obligatoire sans la lourdeur d'une procédure d'exclusion formelle mais vient fréquemment buter contre une évaluation des ressources parentales, de l'évolution socio-éducative en cours, soit toute une autre vision de la réalité. Les évaluations et notamment le degré « d'urgence » relative de la problématique peuvent alors fortement diverger.

En d'autres termes cette interprétation de la LProMin comme d'une Loi permettant de traiter des difficultés comportementales entraîne une indifférenciation des problèmes de disciplines de l'élève et les troubles de comportement de l'enfant. Elle ignore en outre la composante familiale et sociale de la problématique en cause en la réduisant à son expression individuelle. Illustrant cette représentation, la députée Sylvie Podio, Présidente de la commission ayant examiné la PLS, s'était par exemple exprimée dans la presse en disant «*Les enfants qui ont des difficultés parce qu'ils ne supportent pas la frustration ne sont pas concernés par la loi*» (24 Heures, 15.01.2015), établissant ainsi une césure entre le handicap "légitime" et des difficultés qui ne seraient pas un handicap ou alors qui traduiraient un handicap illégitime. Sur ce point la confusion conceptuelle entre « trouble du comportement» comme évolution pathologique au long cours, perceptible de manière précoce dans la trajectoire de développement de l'individu et comportement problématique individuel (« mauvais comportement », délinquance) est particulièrement visible.

Problématique sérieuse pourtant assez simplement observable (les troubles graves du comportement constituent à l'évidence une péjoration massive de la possibilité de l'individu à exprimer ses compétences, tant comme enfant, adolescent puis par la suite au long de sa vie d'adulte), ces difficultés ne sont par ailleurs pas "visibles" physiquement et sont si proches de "mauvais comportements" qu'ils activent très probablement une représentation de la matrice des « indigents valides » (Castel 1995), des "mauvais pauvres", là où le handicap sensoriel, mental etc. évoque une représentation de "bon pauvre", « d'indigent invalide » (Castel 1995).

3.3 Les "troubles du comportement" ne relèvent que marginalement de la pédopsychiatrie.

Les intervenants pédopsychiatriques de leur côté estiment, lorsque nous les sollicitons, que seuls les moments de décompensation aiguë les concernent, dès lors qu'il y a trouble du comportement. Vécu comme une pathologie agie dans l'espace social, métaphoriquement comme une hémorragie du monde intrapsychique, le trouble du comportement se voit renvoyé à l'internat comme milieu « naturel» de prise en charge. Dans la pratique éducative, cette résistance à entrer en matière se traduit par une difficulté

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

fréquente à mobiliser des ressources pédopsychiatriques (de jour ou hospitalières) pour compléter l'intervention du lieu éducatif ou pour le prolonger. Résistances aux demandes d'hospitalisation; mises en place des collaborations inhabituellement longues et laborieuses (même si les prises en charges qui en découlent peuvent être réussies); parfois rupture précoces d'hospitalisation alors explicitement référencées aux "troubles du comportement", ces réalités viennent émailler une collaboration pourtant régulière avec la pédopsychiatrie publique. Elles ne traduisent aucune "mauvaise volonté". Certains dispositifs récents[12] illustrent même une volonté concrète de soutenir activement et de manière novatrice l'action éducative résidentielle. Ces réalités mettent en évidence plutôt la limite des dispositifs thérapeutiques, lorsqu'ils sont constamment interrogés au niveau de leur cadre normatif, de leurs capacités de sanction, face à des enjeux qui, au travers du passage à l'acte, ne s'organisent que peu dans l'espace intérieur ou même relationnel de l'individu.

3.4 Une définition en cours de pénalisation ?

L'OFJ de son côté affirme sa lecture des troubles du comportement comme une problématique individuelle et familiale massive qui impliquerait une prise en charge possiblement continue (sans retour à domicile le week-end et les vacances) ; suivie d'une période spécifique de transition (structurée en tant que telle dans des structures comme l'Appart de la Fondation de Serix) puis d'un retour définitif en famille. L'OFJ, suivi par le SPJ d'ailleurs, a imposé en 2015, sur la base de l'évolution de ses bases légales, que les internats avec école traduisent cette vision de la prise en charge par une organisation institutionnelle idoine. Ce modèle imposé semble constituer l'application d'une matrice de raisonnement pénal au monde éducatif. On entre en effet en prison où l'on fait un temps complet; on passe ensuite par une période de semi-liberté; on est en définitive enfin réintégré.

Dans ce contexte, le trouble du comportement est certes situé dans sa dimension familiale. L'enfant doit être protégé d'un danger localisé avant tout dans la famille, dont l'institution constituerait alors l'antidote. Cette vision, de nature clivante, fait peu de prix de la "*réhabilitation des compétences éducatives de parents*" pourtant explicitement exigée par la loi vaudoise (LProMin, art. 6). Elle s'affranchit surtout de l'absolue nécessité de la prise de risque, de la prise de responsabilité de l'enfant et de l'adulte que supposent l'acte éducatif et le processus qui encadre le développement de l'enfant. Réponse au trouble du comportement avant tout protectrice mais assurément réponse incomplète, cette organisation exigée par l'OFJ constitue une évolution du cadre organisationnel colorée de logique pénale.

3.5 Les troubles du comportement : proposition de définition « clinique ».

Les troubles du comportement que nous observons dans un internat avec école comme Serix sont donc systématiquement : individuels (présents dans l'anamnèse de l'enfant depuis des années, voire dès sa

[12] A l'exemple de l'AIMEA du secteur psychiatrique Est, l'Antenne d'intervention dans le milieu pour les enfants et adolescent, une structure de conseil et d'intervention dans le contexte institutionnel, qui allie des ressources financières SPJ avec des compétences issues de la pédopsychiatrie, déclinée dans les 4 secteurs psychiatrique du Canton de Vaud, le plus souvent sous le nom d'AIMA.

petite enfance, souvent) : familiaux (la famille est toujours en situation d'échec éducatif ou même en situation de survie); institutionnel au sens large (l'école; d'autres systèmes d'encadrement sociaux sont neutralisés, effondrés, en position de rejet massif) et naturellement sociaux. Une trajectoire de désaffiliation est repérable dans la très grande majorité des situations notamment au travers de "symptômes contextuels" comme des trajectoires de fragilisation socio-économiques en cours; des histoires familiales issues de l'émigration; etc. Les troubles du comportement apparaissent dès lors comme l'expression dérangeante d'une rupture des systèmes d'encadrement du développement de l'enfant et d'une double hémorragie: celle du monde intrapsychique de l'enfant dans le théâtre familial et social et celle de la conflictualité sociale attaquant les supports du développement de l'enfant. Le tout constitue un système dysfonctionnel, stabilisé de manière homéostatique sur un point d'équilibre étonnamment résistant à tout changement structurant.

Au-delà de la lourdeur que représentent les troubles du comportement dans des prises en charge éducatives ou thérapeutiques, il faut souligner la complexité de leur émergence à la confluence des dynamiques individuelles et sociales, qui amène probablement un repli défensif des différents acteurs sur leur territoire. Le trouble du comportement s'observe mais peine à s'élaborer. La difficulté même d'avoir une réflexion construite ; le morcellement des manifestations et leur labilité signent l'existence même de ces troubles. Qu'en est-il de l'impact de leur concentration dans des lieux spécifiques, comme l'internat avec école de Serix ?

3.6 L'impact des troubles du comportement sur les instances de l'organisation.

L'internat avec école est, comme toute organisation éducative, une structure aux fonctions multiples. Elle est à la fois un lieu de vie et d'apprentissage ; un ensemble d'enjeux relationnels structurés ; une caisse de résonnance de rapports de force issus de son environnement, notamment politiques ; l'étape actuelle d'une histoire faites d'évènements et de mythes ; une surface de projection de ses acteurs, etc. Dans tous les cas, le vécu institutionnel est cependant celui d'un « tout » littéralement organique, qui lui donne à la fois son incroyable résistance mais aussi son importante inertie.

L'internat avec école absorbe en quelque sorte les situations d'enfants que le système scolaire, pourtant de plus en plus inclusif, ne peut assumer. Plus ces situations se concentrent dans ce lieu et plus ses caractéristiques contenantes, sa cohérence et sa solidité sont mises à l'épreuve. Comment esquisser les points d'impact de cette pression interne, née des troubles graves du comportent, sur la structure de l'organisation ?

Eugène Enriquez propose dans son livre « l'organisation en analyse» (Enriquez, 1992) une structuration de la compréhension globale des enjeux des organisations (au sens large) en différenciant sept niveaux (ou instances) qui sont, chacun, à l'origine de ressources comme de difficultés. De manière très succincte, j'évoque donc ici les instances formalisées par Enriquez mais on pourra se référer plus généralement au chapitre premier, dès la page 43, de son livre cité ci-dessus (Enriquez, 1992). Il s'agit de :

- L'instance mythique. Elle constitue le récit fondateur dont un des enjeux majeurs est celui de l'unité, de la capacité de souder la communauté.

- L'instance sociale- historique. L'instance sociale-historique est celle de l'expression de l'autorisé et de l'interdit qui découlent d'un pouvoir en place et non des hauts faits liés aux vertus supposées extraordinaires de l'instance mythique.

- L'instance institutionnelle. On va découvrir ici une définition qui s'éloigne de manière significative de la définition du sens commun utilisée dans le langage professionnel habituel. Le niveau institutionnel est celui du pouvoir et de sa justification, de la production de normes et de règles dans un contexte normé d'un savoir défini comme légitime pouvant s'incarner de manière contraignante. Cette instance est aussi celle de la régulation des forces instituantes et instituées (les premières renvoyant à ce qui questionne l'ordre établi, les secondes à ce qui l'incarne et stabilise la structure).

- L'instance organisationnelle (stricto sensu). C'est celle de la dimension opérationnelle de l'institution, celle qui est le support de l'action réelle, au quotidien.

- L'instance groupale. Celle-ci traduit à la fois la solidarité née d'une communauté d'intérêt et la lutte concertée des individus face à ce que l'organisation attend d'eux comme conduite normée, comme finalité maîtrisée en dehors d'eux. Le groupe s'organise autour d'un projet commun, dont les racines ne sont pas que rationnelles et objet de management mais aussi de forces préconscientes ou inconscientes

- L'instance individuelle. Elle articule, de manière polarisée, des dynamiques particulièrement actives à l'échelle individuelle, en lien avec les autres instances. Enriquez distingue « *[…]* l'individu *totalement inséré dans le tissus social et qui, de fait, énonce seulement le discours de l'ordre social auquel il se réfère et auquel il appartient […] et* le sujet*, situé à une époque historique donnée, qui attribue à son discours et à sa conduite la fonction non de refléter le monde mais de le transformer, si mini ou si lacunaire que cette transformation puisse être* » (Enriquez, 1992, p.119). On notera ici que l'internat, dans ce niveau, assume les enjeux du développement individuel non seulement des enfants qu'il accueille mais aussi des collaborateurs qui le font vivre.

- L'instance pulsionnelle clôt et à la fois traverse toutes les autres instances. Opérant à partir du référentiel psychanalytique freudien (qu'il n'est pas possible d'évoquer ici de manière décente par manque de place), Enriquez y décrit notamment la danse complémentaire permanente des pulsions de vie et de mort comme « moteur » de la dynamique institutionnelle.

Cette approche des différents niveaux de l'organisation présente l'intérêt de mettre en évidence les strates sensibles de sa structure, aux logiques très différentes les unes des autres. Dans un souci de rester proche des thèmes déjà abordés dans ces pages, je vais très brièvement examiner, en ce qui concerne Serix, les quatre premiers niveaux proposés par Enriquez.

Du point de vue de **l'instance mythique** une caractéristique peut être facilement identifiée. L'histoire moderne de la Fondation est marquée durablement par la direction de Madame Nicole Eichenberger (directrice de 1988 à 2007). Cette période a été marquée par l'introduction de l'approche systémique. Elle

s'est traduite par la mise en place d'une autorité charismatique, centrée sur la grande capacité de la directrice à incarner, à elle seule, l'institution, ses valeurs et ses manières de faire. Au sein d'un système cumulant peu d'éléments strictement hiérarchiques et une grande adhésion d'un personnel acquis au leadership incontesté de la directrice, l'internat s'est alors développé dans le prolongement d'une histoire de longue durée et, tout autant, à l'image d'une structure qui débuterait son activité dans l'enthousiasme des premières découvertes et des premières conquêtes. Du point de vue de l'analyse institutionnelle, une telle structuration autour du leader est caractéristique de la « phase pionnière » du développement institutionnel. Dans le contexte d'un internat de plus d'un siècle, la réapparition anachronique d'une phase pionnière doit attirer l'attention. Il pourrait s'agir des manifestations d'une trame mythique de la narration de l'institution. Auto- fondée sur des valeurs fortes du leader, échappant à l'histoire comme aux forces normatives externes à son périmètre, une telle institution « néo-pionnière » se trouve ainsi solidifiée dans son axe fondateur, dynamisée dans son énergie créatrice, au risque de perdre de vue ses limites, ce qu'elle doit à son contexte et aux instances extérieurs qui la supportent. Une telle organisation, qui pourrait avoir émergé pour répondre aux contraintes produites par la population enfantine accueillie sur la structure, produit l'énergie d'encadrer des situations de graves troubles du comportement, assurant une fonction contenante particulièrement efficace. Le passage à une structuration organisationnelle plus classique (avec un pouvoir géré en équipe de direction ; des secteurs etc.), au départ de Mme Eichenberger, a été vécu comme un deuil majeur et comme une perte de sécurité que les gains d'autonomie de chacun n'ont pas, pendant des années, compensés.

L'instance sociale-historique est porteuse à Serix d'une histoire longue, notamment celle de « l'éducation correctionnelle » du 19ème siècle. Dans la consultation de dossiers archivés demandés par d'anciens pensionnaires, là dans les années 40 pour les plus anciens, dans les années 50 et 60 plus souvent, on peut retrouver dans les paroles mêmes et le vécu de ces personnes la tonalité « correctionnelle » de l'institution. Cet héritage « s'exprime » dans la disposition des murs, comme on l'a vu à la page 10, dans les représentations que certains parents affichent dès l'admission (la « maison de redressement » ou le regret de sa suppression est encore dans certaines têtes). Le retour contemporain de représentations judiciarisées de l'action éducative en internat ; l'émergence de comportements très violents amenant des plaintes du personnel contre certains enfants ou adolescents sonne donc parfois comme un étrange écho du passé « pénal » dans l'actualité du travail éducatif.

Idéologiquement lieu de protection de l'enfant d'abord, l'internat avec école est aussi porteur d'une idéologie du soin, voire de l'intervention « thérapeutique », image très fortement présente dans le réseau des professionnels vaudois concernant cette Fondation, bien au-delà des réalités de ses ressources dans ce domaine. L'internat est enfin historiquement porteur d'un discours valorisant l'enseignement spécialisé, discours en voie de déstabilisation comme on a pu le voir plus haut.

Lieu collectif par excellence, l'internat avec école est par ailleurs en conflit symbolique avec le discours dominant actuel de construction de parcours individuels, de « l'autonomie » de chacun, de la valeur de l'expression individuelle du talent caché en chacun de nous etc. tel qu'il s'exprime de manière explicite dans les médias.

L'instance institutionnelle procède d'une double légitimité : à l'interne, elle provient essentiellement du Comité du Conseil de Fondation, responsable de la bonne marche de la Fondation. La présence bénévole des membres du Comité plonge dans l'héritage historique de la dynamique philanthropique. Provenant de l'extérieur, le SPJ produit une légitimité forte, en termes de missions confiées par l'Etat cantonal, explicitées dans le contrat de prestation. Le SPJ assure le financement de chaque structure intégrée au sein de la politique socio-éducative cantonale pour cinq ans. L'OFJ impose pour sa part un catalogue de normes, à partir de bases légales, touchant un grand nombre de paramètres de fonctionnement de l'internat : la qualification pour être directeur ; la densité de l'encadrement éducatif ; le niveau de formation etc. Enfin une troisième source de régulation des échanges internes institués // instituant tient depuis 2014 dans la présence d'une nouvelle Convention collective de travail (site web de l'AVOP, section CCT social) dont les prescriptions ont évidemment un impact sur la portée et les limites de la créativité institutionnelle.

L'internat bénéficie d'un lourd étayage légal et normatif qui traduit, outre une augmentation régulière de l'intervention étatique (cantonale et fédérale) dans son fonctionnement, la nécessité de garantir la transparence et le respect des principes de l'état de droit. Il faut pouvoir donner des garanties fortes face à la violence qui est générée dans certaines problématiques ; la nécessité de maîtriser certaines situation y compris parfois par la contention physique ; la présence de mineurs en grande difficulté loin de la responsabilité des parents, etc. Ce sont des contraintes qui nécessitent la présence d'un système bien articulé à son environnement et capable de garantir le respect des droits de chacun en toutes circonstances.

L'instance organisationnelle de l'internat est marquée par les avantages et contraintes que son positionnement rural implique. La distance qui sépare le lieu-dit Serix des zones urbaines de Lausanne ou de Vevey se limite à un trajet d'une demi-heure au plus mais cela constitue déjà un certain « isolement ». L'institution doit produire ou gérer de nombreux transports (notamment en lien avec les thérapies individuelles externes des enfants) ; l'accès des parents au site de l'internat est quelque peu contraignant… mais aucun envahissement intempestif de familles dans les groupes éducatifs, n'est observé, contrairement à ce que vivent des structures urbaines.

Comme tout internat avec école, la « quincaillerie » organisationnelle vit de l'alternance constante des temps éducatifs et pédagogiques. Ceux-ci sont structurés et articulés. Cependant d'inévitables moments et lieux de transitions existent : ils sont alors systématiquement l'objet de tensions, de conflits, de violences. L'organisation doit ainsi gérer une pulsation continuelle qui l'amène à devoir encadrer le risque de la tension, de l'explosion, du morcellement ou, à l'inverse, le risque de la fermeture par un contrôle qui deviendrait stérile, la coupure d'avec l'autre, l'implosion.

Pris entre attentes des demandeurs de placement institutionnel et le vécu des professionnels qui sont amenés à concrétiser le projet, des vécus successifs d'espoirs idéalisés et de découragement se répètent. Le demandeur (surtout s'il s'agit d'un professionnel, en principe un assistant social du SPJ) attend du placement des résultats dans tous les domaines. Là où tout le monde a souvent en principe échoué à modifier l'équilibre des problématiques en jeu, il espère un changement radical au niveau de l'équilibre familial, des troubles du comportement et des difficultés scolaires. Au caractère souvent disproportionné

de ces attentes, répond un sentiment d'impuissance, régulièrement exprimés par les professionnels de l'internat et qui les poussent, fréquemment, à prendre une position « déprimée », les amenant à avoir de la difficulté à reconnaître les dynamiques positives qu'ils ont favorisées, voire les réussites concrètes que d'autres, extérieurs aux murs de l'internat, leur reconnaissent.

L'internat comme organisation, ses instances mythiques, sociale-historiques, institutionnelles sont en permanence « travaillés » de l'intérieur par la présence d'enfants en difficultés, de familles en souffrance dont la présence, réelle et imaginaire, déplace en quelque sorte le centre de gravité de la structure. En ce sens, cette organisation apparaît toujours en tension notamment entre son effort de favoriser le changement, l'évolution personnelle etc. et la nécessité d'assurer une stabilité suffisante, permettant le travail attendu.

4 La montée en charge de l'orientation inclusive.

D'une école spécialisée coupée de l'école obligatoire vers une école pratiquant l'intégration de plus en plus forte d'élèves aux besoins spécifiques vers l'inclusion généralisée se développe une école obligatoire au « périmètre inclusif » en expansion. Simultanément, cette évolution correspond à une présence accrue, pour l'internat avec école, d'élèves présentant de plus en plus de graves difficultés. Cette évolution aura des conséquences en termes de points d'appuis sur la structure de l'organisation ; sur son identité et notamment le risque de devenir un lieu de relégation. Plus généralement si l'internat est questionné par cette évolution, il agit aussi comme analyseur d'un horizon politique idéalisé, celui de l'intégration de tous les élèves, dont il permet de questionner la cohérence et la densité.

4.1 L'impact des références pédagogiques sur l'internat avec école.

L'ensemble de l'évolution légale et réglementaire mais aussi des pratiques favorisées par les services de l'administration vaudoise vont dans le sens de favoriser l'inclusion maximale des enfants dans leurs contextes de prise en charge habituels et non spécialisés, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire. Cette situation génère une dynamique spécifique qui peut être résumée de la manière suivante. Une politique inclusive, fondée juridiquement et mettant en application des choix politiques internationaux, suisses et vaudois se déploie sur un mode qui fait appel à un clivage : d'un côté une bonne pratique, intégrative, de l'autre des lieux spécialisés, « suspects » d'être des lieux d'exclusion. Ces lieux (écoles spécialisées ou classes spécialisées) sont progressivement fermés notamment dans la perspective de voir le taux d'enfants pris en charge dans un contexte spécialisé être similaire au taux suisse, dans le prolongement d'une prise de position[13] de Madame Lyon (juillet 2007), conseillère d'Etat,

[13] « En juillet 2007, Madame Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat et Cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), fixait un objectif «mesurable» à la politique éducative «intégrative» du canton de Vaud. Dans les 10 ans — à savoir à l'horizon 2017 —, il s'agirait d'atteindre la moyenne suisse d'enfants scolarisés en école d'enseignement spécialisé, soit faire passer cette proportion de 3,1% à 2%. Concrètement, cela signifie que les classes ordinaires devraient accueillir environ 800 élèves qui dépendent, aujourd'hui, de l'enseignement spécialisé, alors qu'elle en accueillait 418, durant l'année scolaire 2008. » Bachmann Hunziker & Pulzer, 2012, p.5

cheffe du DFJC, évoquée une première fois à la page 17 (Bachmann Hunziker & Pulzer, 2012, p.5). Compte tenu de la grande hétérogénéité des réalités cantonales (populations rurales ; urbaines ; cantons de petite taille ou étendus ; dispositifs de prise en charge aux caractéristiques très différentes ; etc.) cette moyenne suisse semble un objectif qui ne présente pas d'intérêt intrinsèque. Cette évolution traduit certainement une redistribution des ressources, la perspective d'une baisse du nombre de lieux offrant des prestations dites « spécialisées » et peut-être l'occasion d'un renouvellement des pratiques.

L'impact de cette situation de politique inclusive est différent si l'on prend en considération non pas des mesures spécialisées prodiguées au sein de l'enseignement obligatoire ou dans un établissement de pédagogie spécialisée mais bien des lieux éducatifs, comportant secondairement une école spécialisée. Dans ce cas, qui est celui de l'internat de Serix, la spécialisation du lieu (sur le plan éducatif ; l'adaptation importante des pratiques pédagogiques aux difficultés des enfants ; la présence d'une part d'intervention thérapeutique) met en place une situation assez curieuse. L'internat peut être considéré en même temps comme un lieu d'exclusion qui ne correspond qu'à peu de critères d'une pratique inclusive, voire à aucun ; et en même temps, il est sollicité comme une situation adaptée à « toutes » les situations qui *auraient dû* être incluses dans la scolarité publique mais ne le sont pas. Le différentiel considérable entre les enfants exclus formellement (par la procédure allant jusqu'à la cheffe du Département) et le nombre d'enfants et d'adolescents en rupture pourrait être considéré en quelque sorte comme un témoignage des limites de la politique inclusive et de ce qu'elle produit bel et bien comme relégation hors de son champ d'application.

Par ailleurs, nous avons vu la mise en place d'une césure entre services socio-éducatif et pédagogique. L'école de l'internat spécialisé n'est plus l'objet d'un financement du service de l'enseignement spécialisé (SESAF) depuis que le SPJ a passé un contrat de prestations avec la Fondation. Progressivement l'inspectorat des pratiques pédagogiques a cessé. La mise en place de la PES, procédure d'évaluation standardisée qui préside depuis 2014 à l'entrée dans tous les classes spécialisées du canton, n'a pas été prescrite pour les internats avec école. En d'autres termes, ces classes ne sont désormais ni des classes de la scolarité obligatoire vaudoise (DGEO) ; ni des classes du SESAF ; ni des classes SPJ (ce « concept » n'aurait pas de sens ni de base légale). Les classes d'un internat avec école spécialisée sont donc devenues en quelques années, parallèlement à l'affirmation d'une politique inclusive cantonale, des « non-lieux pédagogiques », en rupture de lien avec le système scolaire tel qu'il est globalement pensé. Pour mieux le dire, alors que l'école va dans le sens d'intégrer le plus grand nombre de situations, dans une perspective inclusive à long terme, les internats avec école sont –au moment de la rédaction de ce mémoire- des lieux exclus du système scolaire et donc des lieux de relégation pour les élèves quelle que soit la qualité effective de la pédagogie qui y est prodiguée.

4.2 Un discours inclusif et parfois… des pratiques d'exclusion ?

Le développement de la thématique de l'inclusion dans les discours professionnels et politiques, le succès médiatique et l'intégration rapide par la population de cette norme (lors de l'admission en internat, les parents se réfèrent désormais très fréquemment au droit de voir leur enfant inclus, là où cet argumentaire était absent il y a dix ans) paraît valider la construction de cet horizon politique en voie de concrétisation.

Pourtant un certain nombre de caractéristiques du déploiement de pratiques pédagogiques qui favorisent l'inclusion attirent l'attention. Déjà rencontrées, elles sont ici brièvement rappelées :

- La multiplication de réponses individualisées qui étayent la capacité d'adaptions de chaque enfant au cadre scolaire. Les directeurs d'établissement scolaire DGEO avec qui la Fondation de Serix collabore notent ici une augmentation importante, depuis quelques années, de l'attente de propositions de « prestations » pédagogiques de plus en plus individualisées, adaptées à l'enfant et aux souhaits de ses parents. Il y a là comme une convergence paradoxale d'intérêt entre le projet inclusif de nature collective et l'attente sociale actuelle d'individualisation de la réponse aux besoins de chaque enfant, indépendamment de son appartenance au collectif.
- La multiplication des dispositifs d'insertion, à l'articulation entre l'école obligatoire et le monde professionnel, témoignent à la fois de la créativité des professionnels qui souhaitent répondre aux situations d'adolescents qui ne trouvent pas de solution au moment de l'entrée en apprentissage et du soutien politique à cette créativité. Comme nous l'avons vu à la page 27, cette efflorescence traduit aussi une fragilité de l'intégration première des adolescents dans le monde du travail.
- L'absence de référence aux enfants ayant des troubles du comportement, dans le discours sur l'inclusion est notable. Leur possible exclusion formelle du projet de Loi vaudoise sur la pédagogie spécialisée, s'il est voté dans un énoncé similaire à celui de son premier passage devant le Grand Conseil, pourrait traduire de manière concrète cette difficulté de la pédagogie spécialisée à travailler cette question du trouble du comportement. Sans base légale actuelle autre que la mise en place anticipée de l'article 4 alinéa 2 de la future LPS cette pratique relève plus du choix de politique interne du département que d'une orientation légale précise.
- Dans le contexte actuel d'excuses formulées par le Conseil Fédéral concernant les « placements administratifs[14] », complétées au niveau vaudois par la mise en place d'un fonds de dédommagement, l'institution actuelle voisine –dans les références et dans l'imaginaire- avec des images issues de temps révolus mais encore très présents dans les esprits, comme nous l'avons vu dès la page 12. L'institution éducative avec école, qui pourrait être conçue comme un lieu participant d'une trajectoire globale de prise en charge à visée inclusive in fine, n'est donc en quelque sorte pas « qualifiée », dans les représentations dominantes, pour jouer ce rôle.

Le projet social inclusif semble donc se construire en regard d'une crainte d'exclusion qui traverse le corps social : chômage structurel (même s'il est de faible ampleur en Suisse et dans le canton de Vaud notamment) ; difficulté d'adaptation à l'évolution rapide du contexte social (impacts économiques de la mondialisation) ; impact culturel des migrations légales ou non ; vieillissement de la population sont autant de peurs qui génèrent notamment des réponses sécuritaires et de fermeture lors des votations populaires récentes. Le besoin d'une identité collective forte (là où le morcellement des vécus de chacun/e s'impose dans une logique de consommation individuelle) trouve donc une face qui légitime l'exclusion (au sens de l'expulsion) des « Autres» sans utilité sociale, étrangers mais aussi « délinquants » et assimilés dans la mesure où leur singularité relèverait d'une « faute » personnelle. Les enfants et adolescents présentant des troubles du comportement caractérisés pourraient relever donc de cette perception. Au total, une part de la dynamique observée pourrait avoir, à titre d'hypothèse, une fonction

[14] Placements d'enfants qui ont été faits, de la seconde moitié du 19ème siècle à 1981, sur décision administrative (sans décision de Justice donc et sans voies de recours) et souvent pour des raisons économiques ou morales.

Rapport-Gratuit.com

de renforcement de la cohésion sociale symbolique dans sa dimension déclarative. Elle permettrait une politique « centripète » d'absorption d'une population fragilisée sur le plan social dans des lieux socio-éducatifs, surtout dans la zone sensible de la fin de l'adolescence et du jeune adulte. A la fonction ambiguë de travail d'insertion et de fixation des problématiques d'intégration d'un certain nombre de dispositifs, s'ajouterait donc le cas de figure plus radical de l'internat avec école dont la fonction serait, pour une petite partie des situations tout au moins, d'être une « voie de garage » pour des situations exclues (informellement le plus souvent) des pratiques dominantes inclusives de l'école vaudoise.

4.3 L'école inclusive peut-elle penser ses limites ?

« *L'établissement scolaire ordinaire est le lieu de scolarisation de chaque enfant* » indique le professeur Thamazet lors d'une conférence donnée dans le canton de Vaud (Thomazet, 2012). Cette affirmation, éthiquement fondée est énoncée régulièrement dans le discours inclusif, souvent avec une forte tonalité idéalisante. Autre exemple : lors d'un congrès, tenu à l'initiative de la Haute école pédagogique en 2015, Madame Lise Gremion, responsable de la filière de l'éducation spécialisée de la HEP Vaud, conclut son propos en affichant cette phrase tirée de Stainback W., Stainback S. (1990). (Support networks for inclusive schooling; interdependent integrated education, Baltimore: P.H. Brooks.) traduite : « *quand une seule personne, n'ayant enfreint aucune loi, est exclue de la vie ordinaire de l'école et de la communauté, la société entière devient vulnérable* ». Cette visée idéaliste, n'est pas sans poser problème car elle semble postuler un ordre social aconflictuel, sans centre ni périphérie, structuré sur des réponses aux besoins individuels de chacun et avec une prise en compte limitée des rapports de force sociaux notamment.

Dans tous les cas, cet idéal inclusif de tous les enfants est affirmé de plus en plus clairement dans ce canton, alors que l'école continue à exclure notamment ceux qui présentent des troubles d'adaptation à son ordre. Cette posture inclusive explicite, en partie contredite par une pratique d'exclusions grises, semble être rendue possible par la difficulté structurelle d'une logique inclusive à penser la limite de sa logique sans être amenée à se renier. En effet le projet inclusif butte structurellement contre le fait que l'exigence éthique « *tout enfant est inclus dans le système scolaire* » doit s'articuler avec la réalité d'enfants dont la relégation peut être une réalité vécue, individuellement, familialement ou culturellement, même si l'école souhaiterait ne pas y être confrontée. Dans cette hypothèse, à défaut de reconnaître l'exclusion intrinsèque d'une partie de la population enfantine, sa désaffiliation pour mieux le dire, l'école favorise une relégation des enfants qui relèvent de l'action du SPJ, à la périphérie d'une aire d'inclusion postulée comme « infinie » mais limitée, de fait, par les contraintes diverses de la réalité.

4.4 L'internat avec école : un lieu appelé à disparaître ?

Le futur des internats avec école, tels qu'ils sont aujourd'hui situés, est incertain. Très demandés en termes d'admissions, ils proposent un encadrement qui, du point de vue scolaire, est devenu « hors sol » comme on vient de le voir. Au cours du printemps 2015, les directeurs des internats avec école ont rencontré le chef de Service du SPJ et le chef de l'Office de l'enseignement spécialisé (du SESAF) pour

évoquer cette problématique. La situation est connue de chacun et la préoccupation en lien avec ce statut flou est partagée par tous les acteurs.

Dans un certain sens, compte tenu de l'évolution vers une école tendanciellement inclusive, les écoles des structures comme Serix devraient être amenées à disparaître ; or rien n'indique à cette heure que tel sera leur destin. A titre d'exemple, la Fondation travaille, en lien étroit avec l'OFJ et le SPJ, sur une refonte architecturale majeure du site de Serix. A aucun moment la question d'une remise en cause de l'enseignement dans ce lieu spécialisé n'est évoquée. Certes, la LPS n'est toujours pas adoptée (fin juin 2015) et sa probable ratification par le grand Conseil vaudois en septembre pourrait changer la donne dans une certaine mesure.

S'il est inévitable que le statu quo actuel soit modifié pour redonner à ces classes un statut, l'existence même du lieu « internat avec école » semble devoir perdurer. Il est probable que cette situation découle d'une forme d'ajustement pragmatique aux besoins d'accueils nés de la zone de basculement, décrite plus haut, entre un effort global inclusif et la réalité d'enfants ayant des troubles du comportement qui ne peuvent être « solubles » dans le cadre scolaire proposé.

5. De la concentration de familles désaffiliées dans l'internat avec école à l'idéalisation de la mission de l'école obligatoire : une réalité difficile à aborder.

Familles précarisées; enfants « en danger dans leur développement » et maltraités doivent composer avec des difficultés scolaires. Leur commune désaffiliation, qui sera illustrée dans les pages qui suivent, peine à être reconnue pour des raisons qui peuvent être envisagées, à titre d'hypothèses.

5.1. Le placement comme mise en lumière d'une désaffiliation en cours : l'exemple de la population parentale de l'internat avec école de Serix.

Je propose d'examiner les situations de « mise en danger de l'enfant dans son développement » comme la résultante d'un processus global de désaffiliation de la famille. Cela n'exclut en rien la réalité de mécanismes maltraitants, de postures inadéquates des parents ni l'évidence de troubles du développement de l'enfant, notamment des troubles du comportement. Ce point de vue permet néanmoins de rendre compte d'une part commune à une grande majorité des parents de la problématique qui conduit à la solution « placement».

L'examen de la situation des parents placés à Serix a été précédé d'une lettre à chacun d'entre eux, les informant de la démarche et leur donnant l'occasion soit de la commenter soit de s'y opposer. Cette population de 60 adultes est bien connue du soussigné : elle n'a évidemment aucune valeur représentative de par sa petite taille et son caractère fluctuant d'une année à l'autre. Toutefois, de manière qualitative, ses caractéristiques sont très typées et sont porteuses de manière forte des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

particularités d'une population au moins fragilisée voire en situation de rupture constituant les stigmates de trajectoire de désaffiliation.

J'ai examiné ces personnes et ces couples dans le but d'évaluer leur double inscription dans une dynamique allant du « non travail » (chômage ; revenu d'insertion ; rente AI etc.) au plein emploi en passant par le travail précaire d'une part et de l'isolement à la pleine intégration sociale d'autre part. Ce « schéma » est proposé par Robert Castel dans plusieurs articles ou chapitres de livre. « *Les situations marginales surviennent à l'aboutissement d'un double processus de décrochage: par rapport au travail et par rapport à l'insertion relationnelle. Tout individu peut être situé à l'aide de ce double axe d'une intégration par le travail et d'une inscription relationnelle. En schématisant beaucoup, distinguons trois valeurs sur chacun des axes: travail stable — travail précaire — non-travail; insertion relationnelle forte — fragilité relationnelle — isolement social. En couplant ces valeurs deux à deux on obtient trois zones, soit la zone d'intégration (travail stable et forte inscription relationnelle, qui vont souvent de pair), la zone de vulnérabilité (travail précaire et fragilité des soutiens relationnels) et la zone de marginalité, que je préfère appeler zone de désaffiliation pour bien marquer l'ampleur du double décrochage: absence de travail et isolement relationnel.* » (Castel 1994, p.13)

Castel postule en outre une zone d'assistance (au croisement d'une bonne intégration mais d'une absence de ressources dans le domaine du travail.) Enfin, l'intersection entre un travail très investi mais une fragilité en termes de liens relationnels pourrait probablement mettre en évidence la posture très « actuelle » d'un homme dévoué à son seul travail, prenant le pas sur toute autre expérience de vie. Cette zone n'a pas été formalisée par Castel.

Voici la manière dont on peut rendre compte de la situation des parents d'enfants placés à Serix, dans leur rapport au monde du travail et dans un certain nombre de signes témoignant de leur intégration socio-relationnelle. 30 enfants sont pris en compte (internat + « Appart » sur le site de l'internat). 1 enfant n'a plus de parents et 2 n'ont qu'un seul parent. Deux enfants constituent une fratrie et ont les mêmes parents. Par « parents », on entend les parents biologiques de l'enfant. Selon le critère examiné, le nombre total de parents varie donc un peu : 29 couples parentaux (à cause de la fratrie) ; 26 couples concernés par une conflictualité actuelle (sous déduction des 3 situations où au moins un parent est décédé) ; 28 parents évalués en termes d'insertion relationnelle (les parents seuls étant ici pris en compte). Ces différences sont construites à partir du sens de l'élément évalué. Il s'agit bien d'appréciations documentées, sur la base de la connaissance clinique des situations et non pas d'une évaluation basée sur la base de normes administratives. Le tout est agrégé, de manière visuelle dans un tableau permettant de situer, dans le prolongement des apports de Robert Castel (Castel, 1994), la position des couples parentaux en termes de relation au travail et à leurs supports relationnels.

Evaluation du rapport au travail :

Celui-ci est relativement facile à objectiver, même si la situation peut évoluer, individuellement, de manière rapide. Au cours du printemps, la situation se présentait ainsi :

Rapport au travail	Pères		Mères	
Total	29		29	
Activité prof. stable	9	31%	4	14%
Activité prof précaire (CDD ; périodes de chômage fréquentes ; etc.)	3	51%	7	79%
Pas de travail (chômage ; aide sociale ; AI)	12		16	
Statut prof. inconnu	3		0	
Décédés	2		2	

Une activité professionnelle précaire ou une absence de travail, souvent à long terme est fortement présente, cette situation touchant d'autant les mères.

Evaluation du niveau d'insertion relationnelle :

Plusieurs indicateurs simples peuvent être compilés pour établir un état des lieux dans ce domaine. L'attention peut être portée d'abord sur la situation du couple parental des enfants pris en charge à l'internat au cours de l'année 2014-2015. La situation est assez intéressante dans la mesure où, à côté de la présence dans la plupart des cas de troubles du comportement des enfants, c'est une histoire de vie clairement marquée par les ruptures du couple parental, qui est visible en examinant la pérennité –ou non- du couple parental:

Statut du couple parental	
Total (des couples parentaux pris en considération)	29
En couple parental	1
Séparé/e ou divorcé/e	25
Couple où au moins un parent est décédé/e/e	3

Sur l'ensemble des enfants placés, un seul peut se référer à un couple parental vivant en couple (même si c'est au travers de graves difficultés dans la gestion de la coexistence conjugale). La précarisation de la situation économique indirectement causée par la situation de séparation (augmentation des frais fixes dans le cadre de la vie séparée ; présence de pensions le plus souvent etc.) est une évidence qui vient se conjuguer avec une fréquente dégradation du contexte relationnel. Il s'agit en effet, très fréquemment, de situations de ruptures très conflictuelles, destructrices du contexte relationnel de la personne concernée, parfois à long terme. Pour l'enfant, le vécu dominant de ces situations de rupture est douloureux, souvent problématique en ce qu'il le plonge dans un contexte relationnel conflictuel à long terme le plus souvent. Dans l'évaluation globale d'insertion relationnelle, le seul couple parental recevra donc un point supplémentaire.

J'ai abordé ensuite les couples parentaux présents à Serix en cotant de manière très simple la conflictualité présente au sein du couple au cours du 1er semestre de l'année civile 2015.

- couple sans contentieux ; sans besoin d'appui sur des mécanismes de médiation (Tiers juridique ou autre) ; sans débordement sur la vie quotidienne de l'enfant. Accès aux deux parents garanti.
- couple avec contentieux actif épisodique ; avec besoin de médiation de Tiers ponctuels ; impact secondaire sur la vie de l'enfant ou qui n'est plus actuel. Accès à l'un des parents conflictuel.
- couple avec contentieux permanent ou presque ; avec besoin fréquent ou continu d'un dispositif de médiation ou de support de la relation ; avec un débordement hautement problématique sur le développement de l'enfant ou rupture de lien quasi complète avec un des parents.

Niveau de conflictualité dans le couple	Nombre de couples parentaux concernés	Points pour évaluation niveau d'insertion
Total (des couples parentaux pris en considération)	26 (Hors cote : 3 enfants ont un ou deux parents décédés ; 2 enfants ont les mêmes parents)	
Couple sans contentieux	-	2
Couple avec contentieux épisodique	11	1
Couple avec contentieux permanent	15	0

Une évaluation du niveau de **compétences relationnelles** peut être aussi faite, en partant de la connaissance interpersonnelle des parents avec qui l'internat tisse des liens de travail régulier. En restant très schématique dans l'évaluation réalisée, il est possible de distinguer le meilleur niveau d'intégration relationnelle en recherchant la capacité à « *mobiliser des supports relationnels solides* » (Castel 1991, p. 148), soit la présence d'une famille mobilisable ; l'insertion dans un réseau de connaissances dont les ressources peuvent être sollicitées ; la participation à des activités sportives, culturelles etc. hors du domicile par exemples. Une zone de vulnérabilité relationnelle, une « *fragilité relationnelle* » (Castel 1991, p. 148) qui se traduit par une famille clivée ; minée de conflits dans la famille élargie ; une pauvreté du réseau amical ou professionnel ; un replis social, un accès difficile aux ressources collectives par exemple) et une zone de *« rupture de lien sociétal* » (Castel 1991, p. 139) que j'ai tenté de repérer en considérant des ruptures généralisées dans la famille et les relations amicales ; l'évitement ou l'absence d'insertion dans des activités culturelles ou sportives ; des comportements de rupture avec le contexte socio-culturel voire une autodestruction en cours ou ayant impacté fortement la biographie de la personne.

En donnant une cote au couple parental de chaque enfant (constitué de deux notes si les parents sont vivants et d'une seule si un des parents est mort ou si sa situation n'est pas connue) allant de 1 (très bonne insertion) en passant par 2 (insertion fragilisée) jusqu'à 3 (rupture du lien social constitué) en tenant compte de demis points liés à la moyenne des deux notes, indicatifs par ailleurs d'une nuance, la population des parents de l'internat peut être représentée de la manière suivante:

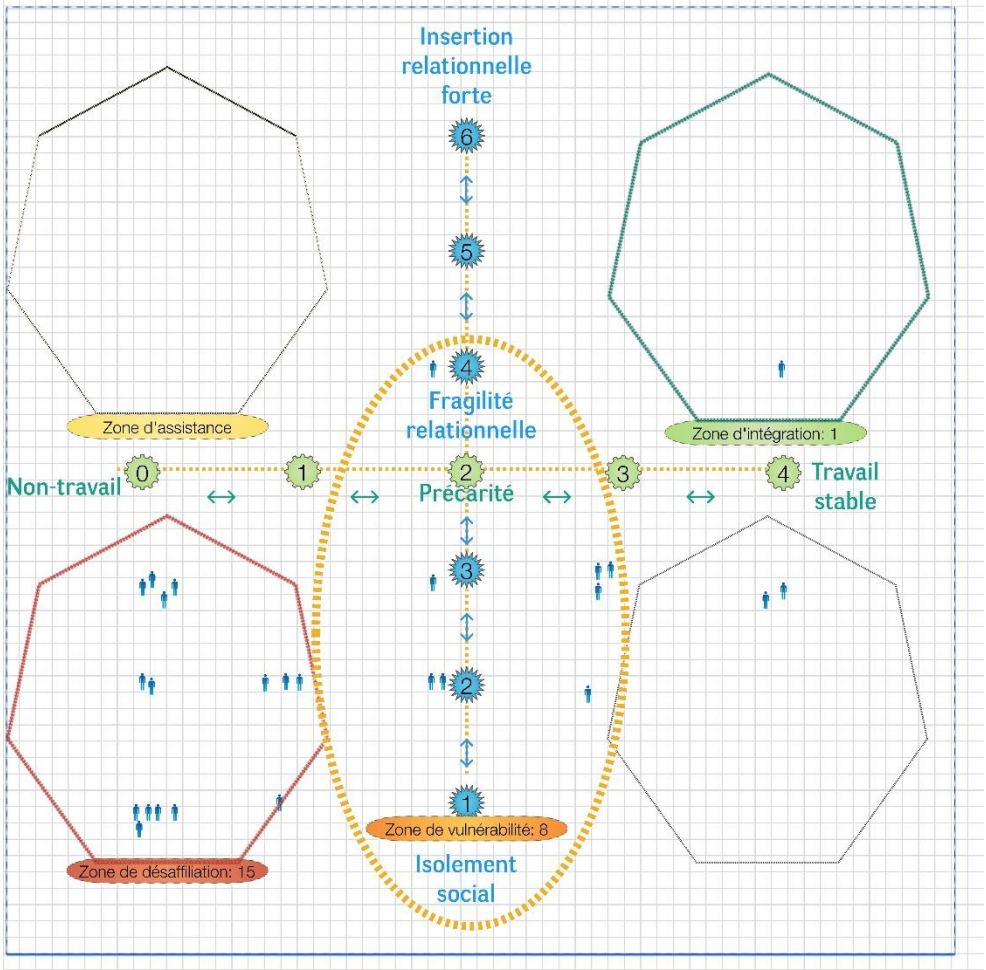
Niveau	**Notes**[15]	**Nombre de couples ou parents**[16]		**Points**
Intégration relationnelle excellente	Score 1	0	13.8%	3
Intégration relationnelle correcte mais fragilisée	Score 1,5	4		
Vulnérabilité effective limitée	Score 2	4	50%	2
Vulnérabilité caractérisée	Score 2,5	10		
Rupture de lien social	Score 3	10	35.7%	1

[15] moyenne des notes attribuée aux 2 membres du couple.
[16] 28 (1 couple parental décédé).

Ce travail de compilations de données internes à la population des parents d'enfants placés à Serix réalisé, chaque couple peut être positionné en fonction :

- d'une note allant de 0 (non-travail) à 4 (travail stable).
- d'un score d'insertion relationnelle cumulant des points dans les domaines suivants. Couple parental (0 point pour toutes formes de séparation du couple parental ; + 1 point si les parents vivent en couple parental) ; conflictualité (0 point si « contentieux permanent » ; +1 point si « contentieux actif épisodique» ; + 2 si « absence de contentieux ») ; et enfin compétences relationnelles, de 1 point (la rupture du lien social n'est jamais absolue !) à 2 points (vulnérabilité) et jusqu'à 3 points (intégration correcte ou excellente). La note finale de ce score va donc de 1 à 6. Le tableau permettant la construction de cette représentation se trouve en annexe.

Représentation graphique de la position des 26 couples parentaux en regard de l'axe allant du « non-travail » au travail stable, respectivement de l'isolement social à l'insertion



Cette population parentale est massivement située dans la zone de désaffiliation du processus (57.7%) ; la zone de vulnérabilité centrale, qui cumule des risques relationnels et liés à l'emploi recueille encore 30.8% des couples parentaux. Seuls, une petite minorité de couples parentaux (11,5 %) peuvent être considérés comme étant dans une zone d'intégration correcte, au moins du point de vue du travail.

Il faut noter que la corrélation entre l'orientation dans une structure spécialisée et notamment un placement et une réalité socio-économique défavorisée est une constante bien établie (site web l'observatoire belge des inégalités récupéré le 16.07.2015). La fragilité socio-économique, l'origine étrangère des parents joue un rôle même dans le passage en classe D (classe de développement à effectif réduit, en application d'une pédagogie « séparative ») comme le lève notamment Madame Germions Ph. D, responsable de la filière pédagogie spécialisée HEP Vaud dans une conférence donnée le 8 avril 2015, lors du Colloque international "*De l'intégration à l'inclusion scolaire*". Dans un article qui présente la même recherche que celle qui sert de base à cette conférence, Madame Gremion note que « […]*les statistiques indiquent, d'autre part, que les enfants issus de familles immigrées sont surnuméraires dans les classes de l'enseignement spécialisé* » (Gremion, 2013, p. 3); mais aussi que « […] *la surreprésentation des garçons et des élèves d'appartenance sociale modeste dans les filières de l'enseignement spécialisé non seulement n'a pas faibli, mais que le risque d'échec scolaire pour les fils d'ouvriers et plus particulièrement pour les élèves dont les familles sont immigrées s'est encore accru.* » (Gremion 2013, p. 4)

De manière générale, ce type de constats amène à désigner les mesures « ségrégatives » de l'enseignement spécialisé comme le lieu de pratiques problématiques pouvant générer de l'exclusion. La promotion de l'école intégrative et si possible inclusive apparaît dès lors comme la solution et, parfois de manière transparente, comme un projet utopique d'une société plus juste voire idéale. Le propos a pour conséquence, de manière indirecte, d'exonérer d'une part la société de sa responsabilité politique dans la précarisation d'une partie de la population (choix économiques dans les budgets de l'Etat ; pressions sur les systèmes d'aide sociale qui doivent viser l'économie des dépenses et la responsabilisation individuelle des bénéficiaires face aux problèmes collectifs qu'ils vivent ; pressions et suspicions sur les rentiers AI ; diminution des ressources et durcissement des politiques liées à l'immigration et l'asile). D'autre part cette approche strictement pédagogique gomme la dimension familiale de la souffrance en jeu et son inscription dans le développement personnel de l'enfant.

Les familles qui bénéficient d'un placement dans l'internat de Serix sont dans un processus de précarisation assez avancé tant sur le plane socio-économique que relationnel. Elles proviennent souvent d'une deuxième voire troisième génération de l'émigration en Suisse. Tout l'intérêt du concept de désaffiliation, tient alors dans le fait qu'il met en évidence un processus qui emprunte à la fois au contexte socio-économique et à la trajectoire individuelle, en constituant un cumul de vulnérabilités qui constituent une problématique à la fois complexe et cohérente, fragilisant les étayages de la construction de l'individu et les chemins de son intégration sociale.

En d'autres termes, il ne faut probablement pas lire le placement en internat comme une forme de distorsion de la trajectoire scolaire qu'il s'agirait a priori de corriger (ou à tout le moins d'atténuer quantitativement) au sein de l'école mais plutôt comme la résultante d'un processus complexe de précarisation globale, sociale et relationnelle (aboutissant pour plus de la moitié des parents à une désaffiliation déjà constituée), accentuée probablement par la vulnérabilité personnelle des enfants concernés.

5.2 L'école pour construire une société plus juste ? Une mission idéalisée à l'épreuve du processus de désaffiliation.

Le monde scolaire est largement désenchanté (voir par exemple « *L'école, cette désillusion* » (Dubet, 2009) notamment par son impossibilité à assurer une égalité recherchée depuis des dizaines d'années en termes d'égalité d'accès aux études. « […] *dans l'ancien système, certaines personnes ne participaient pas à la compétition, dans le nouveau, tout le monde participe mais la concurrence s'est renforcée ! Avec comme résultat des performances qui s'étirent au maximum entre meilleurs et moins bons élèves. Avant, il y avait des exclus (hors du système), aujourd'hui, il y a des exclus à l'intérieur même du système. Cette nouvelle forme d'exclusion a une conséquence majeure : un désenchantement à l'égard de l'école.* » (Dubet, 2009, p. 2) Ce perte de fascination est partout perceptible : dans le discours des directions et des enseignants, ces derniers s'épuisant de plus en plus à créer les conditions mêmes de la transmission du savoir. Mais cette perte d'intérêt est aussi lisible dans les propos des adolescents car « […] *s'est constituée, à côté de l'école, une offre culturelle considérable qui fait qu'un enfant de 15 ans peut dire que l'essentiel qu'il apprend, il ne l'apprend plus à l'école* » (Dubet, 2009, p.6).

Dans le pilotage « ressources humaines » d'un internat, cette fragilisation de l'idéal de base nécessaire pour effectuer, au quotidien, ce travail difficile est très clairement perceptible. Des départs prématurés, en terme de carrière, s'ensuivent ; des burnouts et depuis peu des postures d'enseignants qui estiment que non seulement leur activité professionnelle est devenue parfois difficilement possible mais que leur intégrité même est en jeu, allant jusqu'à mobiliser l'Autorité pénale au travers de plaintes formelles déposées suite à des agressions. Dans un contexte d'enseignement spécialisé en institution, si les parents arrivent, là comme dans l'école obligatoire, avec des attentes fortes de réussite sociale après l'école, « […] *ils désenchantent car la promesse d'égalité n'a pas été tenue.* […] » (Dubet, 2009, p.2). François Dubet conclut par ailleurs son interview en disant «N*os sociétés attendent trop de l'école, comme par exemple de créer de l'égalité sociale. Il faut être raisonnable : historiquement, il y a eu de l'égalité sociale quand il y a eu suffisamment de croissance. L'école crée des parcours mais elle ne réduit pas les inégalités. Les pays qui s'en sortent bien à l'école sont les pays qui n'attendent pas de l'école qu'ils les sauvent, mais qui attendent que la société se prenne en main.* » (Dubet, 2009, p.5)

Face à ce désenchantement, face à ces attentes probablement trop importantes, l'école vit une crise profonde que les réformes successives, dans le Canton de Vaud comme ailleurs, peinent à résoudre. L'intégration scolaire et l'inclusion plus spécialement semblent porteuses d'une forme de nouvel horizon idéal. Cette idéalisation de l'enjeu inclusif pourrait être lu à la fois comme liée au contenu même du projet scolaire égalitaire, auquel beaucoup d'enseignant s'identifient en pensant à leurs élèves, mais cette idéalisation pourrait être lue aussi comme un besoin collectif des systèmes pédagogiques de se ré-enchanter, quel que soit les décalages que ces pratiques génèrent par rapport à la réalité vécue en classe.

Le second obstacle lié à la possibilité de penser les trajectoires de scolarisation spécialisée et plus spécifiquement les placements en tant que processus de désaffiliation pourraient tenir dans la judiciarisation du propos. Dans ce domaine, on observe un développement continu de l'appareil législatif et réglementaire. Les textes légaux sont clairement plus détaillés que les précédents ; ils sont plus nombreux de la dimension internationale à la dimension cantonale. Or, l'activité pédagogique implique, au quotidien, une capacité soutenue de conjuguer des prescriptions formelles (touchant tant la forme et le contenu de l'enseignement) avec la créativité nécessaire pour prendre en compte les dynamiques de

classe et les difficultés individuelles. Si l'ancrage légal de toute activité pédagogique est essentiel pour lui garantir sa légitimité et l'égalité de l'offre notamment, sa régulation ne doit pas être trop importante, au risque de stériliser le nécessaire travail de créativité pédagogique ou de créer un décalage majeur entre le travail prescrit par le cadre légal et le travail réel possible dans le système scolaire.

Enfin la troisième problématique qui vient rendre difficile la lecture de ce champ en termes de désaffiliation pourrait provenir d'une difficulté structurelle à penser l'inclusion comme un projet pouvant être confronté à des limites dès lors que l'on postule une inclusion idéale de tous les enfants. La proposition pédagogique inclusive pose d'emblée le problème de son caractère absolu, en regard de ses limites effectives. Une proposition utopique qui se structure en niant toute « ségrégation », pour reprendre le terme d'emblée connoté négativement que l'on retrouve dans la littérature, nécessite d'aborder la réalité en bornant son horizon d'un voile idéalisé. Mais elle peut être amenée à projeter sur les autres des pratiques « ségrégatives » ; en désignant des lieux séparés de scolarisation spécialisée comme étant de lieux possiblement d'exclusion, en omettant de prendre en compte le rapport de ces lieux à la part de leurs pratiques qui est inclusive. Au pire, ce sont les situations d'exclusions réelles (grises) qui adviennent au-delà de l'horizon utopique qui ne peuvent être reconnues. Plus le propos inclusif se clarifie (et se radicalise dans un certain sens) plus l'enjeu de penser les limites du système devient central et impossible à penser en même temps.

6 Désaffiliation et maltraitance face à l'horizon politique du projet inclusif.

Le processus de désaffiliation décrit ci-dessus n'amène évidemment pas, de manière mécanique, des situations de mise en danger du développement des enfants mais il les favorise grandement. Cette amplification des problèmes d'encadrement parentaux liée aux difficultés sociales (chômage ; réalité des working-poor ; travail précaire) et aux difficultés relationnelles (divorces à haute conflictualité notamment) n'est pas incompatible avec de graves problématiques individuelles des parents (toxicomanie active ; psychopathologie majeure par exemples) : elles les potentialisent et les aggravent. En outre, lorsque les problèmes débutent, ces populations ne consultent que peu ou pas, évitent les systèmes d'aides et accentuent ainsi la désaffiliation en cours. Entre processus de désaffiliation et maltraitance, se met alors en place un lien de renforcement réciproque.

Dans une société qui donne une très grande valeur à l'enfant, la figure du « parent maltraitant » constitue un stigmate extrêmement lourd à porter, rendant d'autant plus difficile une démarche d'aide qu'elle devient de plus en plus nécessaire. Une famille en cours de désaffiliation, voyant ses enfants développer des troubles des apprentissages et une conflictualité problématique auprès de ses pairs etc. aura beaucoup de peine à ne pas considérer l'aide proposée (et parfois imposée par des mesures de limitation d'autorité parentale) comme une disqualification de ses compétences. On pourra ainsi facilement entrer dans un cercle vicieux ajoutant aux troubles de la fonction parentale des mesures compensatoires ayant elles-mêmes un effet délétère (mais pas seulement) sur l'estime de soi des parents.

6.1 L'enjeu des troubles du comportement : qui prend quelles responsabilités à quel moment ?

Les troubles du comportement trouvent à la fois une définition liée aux observations cliniques faites au quotidien et une description médicale au sein de la CIM10 comme nous l'avons vu. Leur présence serait pourtant signe d'une sorte d'indication « SPJ » de prise en charge qui, si elle se pratique désormais couramment, ne relève pas d'une définition légale. La LProMin précise que « *Lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un mineur est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls, le service prend, d'entente avec les parents, les mesures de protection nécessaires* » (LProMin, article 13 alinéa 2.); elle ne définit à aucun moment une forme d'action de contrôle social à tendance pénale adressée au « mauvais comportement » des enfants concernés.

Qu'est-ce qui peut expliquer cette difficulté de prendre en compte des troubles qui diminuent l'ajustement au contexte relationnel et social ; qui limitent les acquisitions scolaires et annoncent une intégration sociale perturbée à long terme ? Est-ce une question nosologique ? Il ne semble pas que ce soit le cas. Une simple comparaison avec le contexte français montre en tout cas que dans ce cas de figure, le trouble du comportement est bel et bien compris comme un handicap : la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA R2000) décrit dans son chapitre 7 les troubles des conduites et des comportements. Cette classification est en correspondance avec le chapitre 5 de la classification internationale des maladies CIM10 de l'Organisation mondiale de la santé. Dans le contexte légal français toujours, le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005, fixant la règlementation de structures proches des internats avec école, les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), précise que ces structures « *accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé* […]». (Décret n° 2005-11, Art. D. 312-59-1)

Est-ce que cette difficulté à prendre en compte ces troubles du comportement peut être liée au fait qu'ils mettent à mal n'importe quel système de prise en charge et qu'ils viennent finalement desservir la cause de l'inclusion scolaire ? Ce serait donner une portée intentionnelle à cette résistance qui semble plutôt émergente, liée aux caractéristiques d'un contexte global.

Le cumul de troubles du comportement et de certaines caractéristiques complémentaires des contextes maltraitants (difficultés des parents à jouer leur rôle, fort conflit conjugal avec méfiance face à tous les systèmes d'aide etc.) font que ces situations ne relèvent ni complètement d'une prise en charge SPJ, ni d'une réponse pédopsychiatrique et échappent souvent au Tribunal des mineurs (les troubles des comportements ne sont pas synonymes de troubles des conduites avec attaques au cadre légal). Ces situations sont alors en grand danger de générer des conflits au sein du réseau professionnel, chacun se renvoyant la responsabilité d'entrer en matière, souvent sur un mode projectif.

D'une certaine manière personne n'est en situation d'assurer le cœur de la prise en charge dans des situations difficiles à investir, qui suscitent plutôt le rejet. Ni handicapé (et donc avec un SESAF réticent à entrer en matière) ; ne relevant pas forcément du SPJ (l'enfant a de réelles difficultés mais ses parents

Rapport-Gratuit.com

ou l'un d'entre eux collaborent avec les autorités scolaires, le milieu médical etc.) ni de l'autorité pénale du Tribunal des mineurs, ces enfants et adolescents peuvent donc se retrouver dans un no man's land institutionnel.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

6.2 L'enfant « en danger dans son développement » placé dans un internat avec école perd-il ses droits à une scolarité complète ?

Placé finalement à Serix (ses parents sont entrés en conflit avec le réseau professionnel… et le SPJ a pu intervenir), l'enfant dont l'intervention se construit en termes de protection des mineurs se retrouve scolarisé d'emblée dans l'école spécialisée de Serix. En effet, en règle générale, lors de son arrivée, il n'est plus que partiellement élève des classes ordinaires de l'école obligatoire. Comme nous l'avons vu plus haut, l'école de l'internat ne bénéficie plus, depuis quelques années, de l'encadrement du son service de tutelle, du point de vue scolaire. Un élève scolarisé dans l'école de l'internat de Serix (comme dans les autres internats avec école d'ailleurs) est donc un élève dont la scolarité a certes une qualité liée à l'excellent travail des professionnels de Serix mais sans statut validé et reconnu. Cette situation s'est d'ailleurs radicalisée, dès lors que le mode d'admission du SESAF, difficilement compatible désormais avec celui du SPJ, s'est généralisé sans s'appliquer aux internats avec école. L'élève ayant des troubles du comportement n'est donc plus un élève SESAF ; c'est n'est plus un élève DGEO ; il n'y a pas d'école de statut « SPJ ». L'enfant ayant donc des troubles du comportement, placé par le SPJ est donc un élève sans statut, c'est-à-dire un élève exclu.

7 <u>L'internat avec école face aux troubles du comportement ; à la relégation scolaire ; et à la désaffiliation familiale: aux limites d'une construction professionnelle gagnante pour l'enfant et sa famille.</u>

L'isomorphisme des systèmes encadrants – encadrés, permet d'observer à la fois un impact de la dynamique organisationnelle sur la prise en charge des enfants et de leurs familles mais aussi un impact de ces trajectoires de vie intimes difficiles sur l'équilibre organisationnel.

« *La notion d'**isomorphisme** vient de la constatation qu'un individu tend à reconstruire autour de lui une constellation relationnelle qui reste relativement invariable même quand on le change de milieu. Ainsi, un enfant placé en institution va essayer de reconstruire autour de lui un système qui reproduit son environnement familier, et le système intervenant risque de figer cette dynamique plutôt que de la changer* » (Lernout, 2005, p.197). A Serix, les réalités parcourues par des clivages sont fréquentes : présence forte de tels mécanismes dans les problématiques individuelles des enfants ; clivages dans les vécus familiaux ; de vécu d'exclusion des usagers enfants et adultes qui traduisent les processus de désaffiliation en cours. Elles résonnent sur la structure d'intervention vécue elle aussi comme coupée, par nature, de la réalité de l'école publique obligatoire. Du vécu d'exclusion des enfants et parents lors de la proposition de placement en l'internat à la perception de certains professionnels du champ de la pédagogie qui identifient l'internat à un lieu d'exclusion, se développe un renforcement puissant. De manière complémentaire, l'isolement de l'internat, ses caractéristiques structurelles, la concentration d'enfants « difficiles » au même lieu sont, parmi d'autres, des facteurs de

résonnance qui vont de la structure institutionnelle et organisationnelle de l'internat résonner sur la représentation que les enfants et les familles ont d'eux-mêmes.

L'internat avec école, dans la forme qu'il incarne à Serix, demeure un lieu marqué par son héritage historique, malgré une évolution importante de toutes les pratiques professionnelles. Il est porteur, sur ce point aussi, d'une connotation négative, identifiée au lieu résidentiel éducatif comme étant un lieu d'exclusion, de « maltraitance » qui écrase sa perspective historique évolutive, en la limitant partiellement à des images stéréotypées archaïques. L'internat dans son interface scolaire, doit aussi composer avec une évolution lourde du contexte légal qui a des fondements juridiques en termes de non-discrimination, de droits de la personne handicapée notamment. Celle-ci promeut, sur le plan pédagogique, des pratiques intégratives au moins, tendanciellement inclusives. Ce lien au passé et cette dynamique de changement actuel n'est pas sans conséquence sur l'équilibre même de l'organisation.

Même si la pratique inclusive rencontre de réelles difficultés de concrétisation, cette évolution bénéficie d'une forme de dynamique renforcée dans ce qu'elle permet à nouveau de rêver une mission sociale forte de l'école, dès lors envisagée comme devant constituer un laboratoire de justice sociale, à l'heure de son désenchantement de plus en plus accentué depuis quelques dizaines d'années.

Mais l'internat avec école, s'il est touché par cette évolution inclusive, est d'abord structuré autour de la base légale de la Loi vaudoise sur la protection des mineurs (LProMin), ce qui crée une autre zone de tension. Celle-ci, son règlement d'application et la « politique socio-éducative cantonale » qui en découle lui donne une légitimité, un financement et une place qui échappe au débat ci-dessus. L'internat avec école va donc accueillir, au nom de la LproMin et sous la seule validation du SPJ des situations « d'enfants en difficulté dans leur développement » pour qui l'éloignement familial est le cœur de la demande.

De fait l'internat avec école va accueillir des familles spécifiques, en grande difficulté d'insertion relationnelle et socio-économique, en cours ou au terme d'un processus de désaffiliation au sens de Castel. Les enfants placés sont porteurs de la dynamique de ce processus que le placement doit à la fois prendre en compte tout en risquant de le renforcer structurellement. L'internat avec école est choisi en outre parce que la situation de l'enfant est dégradée sur tous les plans, la dimension totale de la prestation étant ici sollicitée. Ces enfants présentent tous une affectation durable de leur développement psychique, qui s'exprime, au-delà des différentes pathologies repérables du point de vue pédopsychiatriques, en termes de « troubles du comportement ». Cet élément diagnostique est probablement un peu « fourre-tout » mais il traduit une réalité comportementale basique particulièrement peu soluble dans le contexte normatif de l'école. Dès lors, la demande de placement, même validée par le SPJ, a souvent une origine scolaire. Comme on l'a vu plus haut, l'école inclut (presque) tous les élèves mais tend à exclure, via le SPJ, les élèves qui présentent ces troubles.

La convergence de ces deux logiques légales et professionnelles au sein de la même structure amène un certain nombre d'incohérences, de problèmes qui dépassent la seule question, évoquée ci-dessus, de faire de l'internat un lieu qui recueille des enfants exclus d'un système visant à ne pas exclure. J'ai montré qu'un certain nombre de réalités quotidiennes étranges (comme l'absence de financement des outils informatiques par le SPJ) relève de cette confluence conflictuelle. Le repli progressif du SESAF des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

internats avec école en font désormais des lieux scolaires « hors sol ». L'impact des deux services de tutelles qui interviennent sur l'internat avec école, en contribuant à modeler leur pratique instituée, crée un clivage, un espace non-pensé, en son sein. Le « droit à l'inclusion » qui s'articule autour du devoir d'adaptation de la structure aux besoins de l'enfant a une très grande peine à donner, en fait, une place à l'élève qui « conteste » les fondements même de la socialisation quotidienne au sein de la classe. La « protection de l'enfant », de son côté organisée autour de l'évaluation des compétences parentales peine à reconnaître la place de l'élève dans sa réalité scolaire, qui constitue, de 4 ans à la fin de la scolarité une part centrale de sa vie. Ensemble ces logiques sont disjointes, clivées, et favorisent des pratiques institutionnelles pas toujours congruentes en regard des besoins de l'enfant.

Les troubles du comportement évoqués plus haut posent par ailleurs un autre problème qui favorise, lui aussi, une lecture floue des besoins de l'enfant. Sont-ils l'expression d'une forme de psychopathologie symptomatique ? (ce qu'ils sont en regard de la CIM 10). Sont-ils l'expression d'une « mauvaise attitude », d'un défi permanent à l'ordre établi de l'école, obligatoire et spécialisée ? Nous avons vu que la question traverse constamment le champ conceptuel des troubles du comportement. Le doute est permis car ces troubles sont fluctuants, peuvent prendre une forme antisociale (injures ; incivilités ; destruction d'objets etc.) et ne constituent pas un handicap « visible » et objectivable. Le doute s'exprime dans les représentations que les habitants de la région expriment parfois en craignant être victimes d'actes délictueux des enfants « de Serix ». Il est repérable dans la volonté, lors du premier passage de la Loi sur la pédagogie spécialisée devant le Grand Conseil, de ne plus donner à ces enfants d'accès à l'enseignement spécialisé au travers de l'article 4 alinéa 2 du projet de LPS. Le doute est présent aussi dans la difficulté de prendre en considération ces troubles du comportement dans les structures AI, spécialisées dans la formation professionnelle d'adolescents présentant de graves difficultés d'insertion liée à la forme de leur handicap. Il est repérable jusque dans le vécu d'adultes ne voyant pas d'autre solution que dénoncer pénalement des enfants ou des adolescents dont l'attitude serait ouvertement dans une dynamique délinquante.

Les dynamiques administratives, légales et professionnelles en référence avec la pédagogie sont donc probablement en difficulté pour penser les limites d'une posture déclarative inclusive qui postule que tous les enfants devraient trouver une place en classe mais qui n'arrive pas à réaliser ce postulat dans la réalité. L'école obligatoire vue de l'internat avec école souffre de cette difficulté de pouvoir élaborer des solutions, et des stratégies qui admettent l'échec de l'inclusion comme une part légitime de la pratique pédagogique même de finalité inclusive. En expérimentant une frontière, de plus en plus lointaine, à partir de laquelle on peut commencer à penser l'alternative au fait de « tenir » dans l'école régulière; à partir de laquelle on peut admettre que la dynamique de la classe est gravement compromise, que l'intégrité psychique de l'enseignant est en jeu, on construit une situation risquée. On favorise en effet l'émergence de points de ruptures qui alimentent les « exclusions grises » et autres pratiques officieuses de traitement d'un problème qui, moins il est élaboré, plus il est agi sur le contexte scolaire.

Cette difficulté systémique à penser la problématique des besoins pédagogiques, éducatifs et sociaux de l'enfant (mais aussi ses besoins thérapeutiques) dans leur complexité favorise l'existence de lignes de clivages et de difficultés internes à la structure de l'internat, par isomorphisme. Inversement, la présence de situations familiales aux systèmes de communications conflictuels, avec de fréquents clivages internes

aux couples parentaux, rejaillit sur l'organisation. L'internat avec école est, dans ce sens, un analyseur des difficultés de l'école de penser ses limites, d'élaborer des deuils qui lui permettraient d'envisager des stratégies de prise en compte de tous les enfants dans une pluralité de distances, d'outils et de collaborations.

Mais l'internat, dont le centrage sur les manifestions individuelles des troubles du comportement peut réaliser un autre risque : celui de confirmer une désignation de l'enfant comme porteur exclusif du symptôme. Or la trajectoire de désocialisation des familles dont un enfant fréquente l'internat est révélatrice : en situation précaire sur le plan du travail et en situation difficile sur celui de l'intégration, ces familles sont en train de parcourir un processus de désaffiliation dont l'absence de prise en compte (cette réalité n'est en général ni nommée ni prise en compte dans ce qu'elle implique comme blessure, comme perte d'identité sociale etc.) amène la concentration du système familial sur le symptôme de l'enfant.

L'internat reste porteur de valeurs fortes (de respect, de solidarité par exemple) et de ressources pluridisciplinaires impressionnantes mais ces « manques à penser », les limites de l'intention inclusive d'une part et des trajectoires de désaffiliation d'autre part ; les clivages nés de logiques pédagogiques ou sociales de prise en charge de la difficulté de l'enfant constituent des conditions systématiquement difficiles de l'intervention. En ne pouvant s'articuler en un dialogue constructif ces plans dessinent plutôt des champs disjoints favorables à faire résonner l'isomorphisme qui se déploie en écho successifs au sein de l'organisation.

Conclusion : Vers des préconisations opérationnelles.

La situation de l'internat avec école est délicate dans la mesure où elle s'inscrit dans une zone instable d'articulation entre une lecture éducative des besoins des enfants placés par le SPJ et une lecture pédagogique de leur développement cognitif. Ses classes sans statut dessinent le point de bascule entre politique scolaire allant vers l'inclusion et réalité de lieux d'exclusion ou pour le moins de renforcement de la désaffiliation familiale en cours. Plus le discours concernant la nécessaire inclusion s'intensifie sans se donner les moyens de penser ses contradictions et ses limites, plus l'internat avec école risque de devenir lui-même une zone grise, une voie avec issue limitée (à défaut d'être sans issue), une zone de relégation.

Par ailleurs, les zones de clivage qui enclavent l'internat (manifestées par la grande difficulté d'une collaboration ajustée entre SESAF et SPJ d'un part et par la difficulté de donner une place aux troubles du comportement d'autre part) en limitent la pertinence. L'absence de prise en compte du processus de désaffiliation comme source de problématiques en termes de protection des mineurs a des effets négatifs sur la structure institutionnelle. Travailler au quotidien avec des enfants qui ont des troubles du comportement, c'est-à-dire qui agissent leurs frustrations, leurs angoisses ou leurs colères nécessite d'optimaliser notre capacité collective et individuelle à penser. Faire des hypothèses ; mettre en place des narrations qui ont du sens (une temporalité, une logique) ; créer des liens qui s'ajustent à l'histoire de l'enfant et de sa famille est un effort central au cœur de l'activité thérapeutique (au sens global) des

éducateurs, enseignants et thérapeutes de l'internat. Or les difficultés structurelles énoncées ci-dessus concourent à fragiliser voire parfois à invalider cette capacité d'élaboration au cœur d'une telle structure.

Le projet politique inclusif décliné au sein de l'école semble ne pas avoir les moyens de ses ambitions, à la fois par manque de ressources pour intégrer réellement tous les élèves, y compris ceux présentant de graves difficultés comportementales mais aussi par sa difficulté à penser ses limites et fondamentalement par son ambivalence à souhaiter faire, de ces enfants qui contestent son ordre, des élèves présents dans le quotidien de l'école.

Partant de l'hypothèse que l'internat avec école demeure une structure ayant un potentiel positif malgré ses difficultés structurelles (sa concentration de situations d'enfants en grande difficulté étant au centre de ces difficultés), je pense qu'un certain nombre de préconisations peuvent être énoncées:

- La frontière physique de l'internat est une construction plus mentale que géographique. Travailler dans l'internat ; dans la famille ; dans l'école ordinaire sont des modalités de travail qui peuvent être envisagées comme complémentaires et non comme concurrentes.
- La prise en compte d'une problématique (son accueil, au sens fondamental), son analyse et les modalités de réponses construites avec l'enfant et ses parents n'ont de sens que si la trajectoire de fragilisation des liens sociaux et socio-économiques, de désaffiliation à terme est prises en considération. Sans cette reconnaissance, le placement se fonde sur un déni de réalité.
- L'enjeu de penser les limites de l'intégration est politique, au sens où il relève d'une possibilité collective (dans les milieux professionnels, dans les médias et finalement dans la population) de penser que des limites existent ; qu'elles doivent être prises en compte pour pouvoir être réévaluées, redessinées etc. Corollairement, l'internat avec école ne doit pas être situé au-delà de l'intégration possible mais comme une étape de la prise en compte des besoins de l'enfant et de ceux de sa famille.
- La temporalité du placement est un problème auquel le SPJ (qui mandate la structure au travers du contrat de prestations) et l'institution doivent s'attaquer malgré sa difficulté : trop court, il n'est pas crédible. Un réinvestissement de la posture d'élève ; apprendre à travailler son impulsivité ne sont pas des objectifs qui se réalisent en quelques mois… Mais des placements à très long terme, parfois sans autre issue que la fin de l'école obligatoire, constituent des trajectoires sans retour et donc réalisent l'exclusion que l'école publique souhaite éviter d'une main et qu'elle contribue à réaliser de l'autre.
- Il faut dépasser le clivage entre vision « SPJ » de l'enfant maltraité et vision « SESAF » de l'élève présentant un handicap au sein de la structure. Les bases légales peuvent être respectées en considérant l'enfant comme un être dont la difficulté est globale, incluant souvent des problèmes scolaires, éducatifs et familiaux. Nos capacités de collaboration et de créativité institutionnelle doivent être mobilisées dans ce sens.
- Refuser activement l'assimilation des troubles du comportement à une forme de posture moralement répréhensible, traduction d'une mauvaise volonté à punir. Ces troubles ne sont que l'expression symptomatiques de difficultés du développement de l'enfant pouvant d'ailleurs le conduire jusqu'au handicap lourd (ou en être déjà la manifestation). Ce refus passe par de l'information aux

partenaires, aux parents, aux responsables des administrations de tutelle et le cas échéant auprès des femmes et hommes politiques.

- Appréhender l'enfant dans sa singularité et ses liens familiaux. Les outils scolaires et éducatifs doivent se penser dans la clinique du sujet avant que de traduire des choix théoriques. Au cœur de l'évolution vers une école inclusive, la contrainte à proprement parler dogmatique à penser « juste » (inclusif) ; à éviter les « voies d'eau » que constitueraient toute autre réflexion rapidement qualifiée de « ségrégative » pose problème. « *Le problème demeure de savoir comment il est possible de combiner cette visée volontariste et démocratique avec une mise en œuvre contraignante. Le paradoxe pourrait bien prendre en définitive la forme d'une double contrainte du type « seul un cadre inclusif excluant toute coexistence avec d'autres modèles permettra le déploiement de choix pédagogiques libres et créatifs* » (Müller, 2010, p.12).

Pour mettre un point final à ce mémoire, je ferai mienne la réflexion de Monsieur Denis Müller, professeur d'éthique aux facultés de théologie de Genève et Lausanne dont la proposition résonne pour moi au-delà de la stricte dimension pédagogique pour donner sens aussi au projet inclusif adressé à l'internat avec école. « *On répétera que l'idéal d'une école et d'une pédagogie inclusive est plus une visée et un horizon imaginaire dont doivent débattre des adultes qu'une anticipation obligatoire de ce que ces derniers peinent tant à réaliser eux-mêmes dans la société civile et dans la vie ordinaire. L'école ne doit pas devenir une surface de projection lisse et englobante du désir des adultes, pas toujours au clair sur leurs objectifs et tentés en conséquence de s'en remettre au seule bon sens des autorités en place*». (Müller 2010, p. 13).

Michel Favez, juillet 2015

L'auteur déclare avoir mené seul l'étude et avoir mentionné toutes les sources auxquelles il a eu recours.

(Signature manuscrite sur les exemplaires finaux)

Index des principaux sigles

Sigle	Signification	Commentaire	Première occurrence
AVOP	Association vaudoise des organisations privées pour personnes en difficulté	Faîtière des lieux éducatifs vaudois, principal partenaire de l'Etat de Vaud en cas de négociation entre l'administration et les milieux socio-éducatifs.	Page 14
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture	Un des sept départements du Conseil d'Etat vaudois (exécutif); en charge de la formation de près de 130'000 enfants, jeunes et adultes, dans l'enseignement obligatoire, postobligatoire et supérieur, ainsi que dans l'enseignement spécialisé.	Page 13
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire	Le service de l'Etat de Vaud en charge de l'école obligatoire (situé dans le DFJC)	Page 15
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire	Une loi récente (mise en vigueur en 2013) ayant fortement modifié et modernisé l'école vaudoise	Page 17
LProMin	Loi sur la protection des mineurs	Une loi qui a modernisé dès 2005 la prise en charge des « mineurs en danger dans leur développement » et institué un rapport beaucoup plus direct entre l'Etat de Vaud (et son SPJ, service de protection des mineurs) et les structures de l'AVOP	Page 4
LPS	Loi sur la pédagogie spécialisée	Loi en débat au du 1er semestre 2015 devant le Grand Conseil (législatif), renvoyée en commission. Elle consacre l'évolution vers une école inclusive	Page 17
MATAS	module d'activités transitoires alternatives à la scolarité	Microstructure comportant un enseignant de la DGEO (non spécialisé donc) et un éducateur social provenant d'une Fondation ou association de l'AVOP	Page 4
OES	Office de l'enseignement spécialisé	Un office au sein du SESAF, chargé plus spécialement de l'enseignement spécialisé tant comme prestation mise au service de la DGEO que dans des structures dédiées	Page 4
OFJ	Office fédéral de la Justice	Office qui intervient au niveau suisse, dont une petite partie de l'action vise à subventionner des lieux éducatifs dans le but de soutenir la prévention des comportements délictueux de l'adulte.	Page 4
PES	Procédure d'évaluation standardisée	Nouvel outil mis en place pour valider les admissions dans les structures du SESAF	Page 21
PSE	Politique socio-éducative (vaudoise)	Document, signé par la cheffe du DFJC en 2005, donnant les orientations principales de la relation entre l'Etat de Vaud et les structures privées de l'éducation ; la typologie et les développements de l'offre etc.	Page 14
RPT	réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches	Réforme institutionnelle lourde visant le désenchevêtrent des tâches entre Confédération et cantons et ayant eu un impact significatif sur la question de la prise en compte du handicap.	Page 16
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation	Un des services du DFJC, chargé de l'enseignement spécialisé, de la psychologie scolaire, de l'orientation, des bourses.	Page 4
SPJ	Service de protection de la jeunesse	Un des services du DFJC, chargé des questions de maltraitances, de contrôle des institutions, de prévention, de soutien aux activités de jeunesse, d'adoption.	Page 4
UPPEC	Unité de pilotage des prestations éducatives contractualisées	Une unité du SPJ chargée de gérer les contrats de prestations avec les lieux éducatifs ; de les soutenir (y compris financièrement) et d'être leur partenaire en cas de situation particulièrement difficile.	Page 16

Bibliographie.

Association Enfances volées (2015). *Exposition Enfances volées.* Elisabethenstrasse 43, 8004 Zurich. Récupéré le 04.06.2015 de : http://www.enfances-volees.ch/index.php?pid=4&l=fr,

Association Vaudoise des Organisations Privées pour Personnes en Difficulté (AVOP). (2015). Section Convention Collective de Travail (CCT) social. Récupéré le 16.07.2015 de : http://www.avop.ch/cct-social

Bachmann Hunziker, K., Pulzer, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises.* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogique (URSP), Etat de Vaud. Récupéré le 11.07.2015 de : http://edudoc.ch/record/107280/files/zu13050.pdf

Bénony, H., Bénony-Viodé, C. & Dumas, J. (2012). Les troubles du comportement. *Psychopathologie des affects et des conduites.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bonvin, P. (2010). Réparer une société malade de ses exclusions ?. *Prismes, Revue Pédagogique de la HEP Vaud* (13).

Bourgeois, L. (2015, 15 janvier). *Les élus face à l'intégration des élèves handicapés.* 24 Heures. Récupéré le 11.07.2015 de : http://www.24heures.ch/vaud-regions/elus-s-emparer-loi-pedagogie-specialisee/story/13976747

Bürli, A. (1999). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives.* Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP), Berne. Récupéré le 24.06.2015 de : http://edudoc.ch/record/88526/files/buerli_f.pdf

Canton de Vaud. (2007). *Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, No 9. Séance du mardi 23 octobre 2007.* Récupéré le 16.07.2015 de : http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/seance/GC-Grand%20Conseil%20du%20Canton%20de%20Vaud%202007%20-%202012/2007/06/261934_BGC-S%C3%A9ance_20150114_1173453.pdf

Canton de Vaud. (2010). *Nouvelle Législation sur l'enseignement obligatoire. Partie 2 : Exposé des motifs relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire (LEO).* Récupéré le 14.07.2015 de : http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2010/09/350090_LEO%20-%20expos%C3%A9%20des%20motifs%20-%20cahier%202_20101006_818156.pdf

Canton de Vaud. (2013). *Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) et rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil* ; 129. Récupéré le 22.06.2015 de : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/129_Texte_CE.pdf

Canton de Vaud. (2013). *Réponse du Conseil d'Etat à l'interpellation Christelle Luisier Brodard – Punit-on la classe au lieu de l'élève perturbateur ? (13_INT_135).* Récupéré le 15.07.2015 de : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/13_INT_135_Texte_CE.pdf le 16.07.2015

Canton de Vaud. (2014). *Rapport de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) et rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil* ; RC-129. Récupéré le 22.06.2015 de : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/129_RC.pdf

Canton de Vaud. (2015). *Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, No 9. Séance du mardi 23 octobre 2007*. Récupéré le 16.07.2015 de : http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/seance/GC-Grand%20Conseil%20du%20Canton%20de%20Vaud%202007%20-%202012/2007/06/261934_BGC-S%C3%A9ance_20150114_1173453.pdf

Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. Dans Donzelot, J. (Ed.), *Face à l'exclusion. Le modèle français*. Paris : éditions Esprit

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Les cahiers de la recherche sociologique* (22), 11-27. DOI: 10.7202/1002206a

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard

Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF). Récupéré le 23.05.2015 de : http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx récupéré le 16.07.2015

Confédération Suisse, Secrétariat d'Etat à l'économie SECO. (2015). *Chiffres du chômage 2015. La situation du marché du travail.* Récupéré le 23.06.2015 de : http://www.seco.admin.ch/themen/00374/00384/?lang=fr

Délégué aux victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance (2015). *Délégué aux victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance et les placements extrafamiliaux*. Récupéré le 03.06.2015 de : http://www.fuersorgerischezwangsmassnahmen.ch/fr/index.html

Département fédéral des finances (2015). Section introductive, Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches RPT. Récupéré le 12.05.2015 de : http://www.efd.admin.ch/dokumentation/gesetzgebung/00573/00865/?lang=fr

Département de la formation et de la jeunesse, Service de protection de la jeunesse (2006*). Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs*. Adoptée par la Cheffe du DFJ le 28 août 2006. Récupéré le 22.05.2015 de : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/fichiers_pdf/Politique_socio_educ.pdf

Dubet, F. (2009). L'école, cette désillusion. *Politique, revue de débats*, (60). Récupéré le 16.07.2015 de : http://politique.eu.org/spip.php?article909

Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse* (4ème édition). Paris : Presse universitaire de France

Goffman, E. (1968). *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Edition de Minuit

Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 231-246

Haley, J. (1991). *Leaving home. Quand le jeune adulte quitte sa famille*. Paris : ESF

Heller, G., Avvanzino, C. & Lacharme, C. (2005). *Enfance sacrifiée. Témoignages d'enfants placés entre 1930 et 1970*. Lausanne : éditions EESP. Récupéré le 26.06.2015 de : https://www.eesp.ch/uploads/tx_eespbooks/42-enfance_sacrifie__e.pdf

Hüttenmoser, K., Zatti, B. (2014). *Enfants placés*. Dans Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). Récupéré le 01.07.2015 de : http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16590.php

Knöpfel, C. (2009). *L'intégration – un grand malentendu ?*. Dans Grunder, H-S. (Ed.), Dynamique de l'intégration et de l'exclusion en Suisse. Zürich : Seismo (FMSH).

Laberge, D., Roy, S. (1994). Marginalité et exclusion sociales. *Cahiers de recherche sociologique,* (22), 11-27. Université du Québec à Montréal : Département de sociologie. DOI : 10.7202/1002206a

Le Capitaine, J-Y. (2007). De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits. *Liaisons, Bulletin du CNFEDS* (6-7). Chambéry : Université de Savoie.

Lernout, N. (2005). Comment utiliser le phénomène d'isomorphisme entre le système familial et le système des intervenants lors d'un placement en institution pour favoriser le changement sollicité ?. *Thérapie familiale, 2 (*26).

Matthey-Doret, S. (2015, 22 janvier). *Anne Emery-Torracinta, conseillère socialiste d'Etat genevoise*. [Podcast audio]. Genève : RTS, Le Journal du Matin. Récupéré le 09.06.2015 de : http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/l-invite-du-journal/6458647-anne-emery-torracinta-conseillere-d-etat-socialiste-genevoise-22-01-2015.html?f=player/popup

Molénat, X. (2007). Comment agissent les institutions ?. *Sciences Humaines* (181). Récupéré le 02.07.2015 de : http://www.scienceshumaines.com/comment-agissent-les-institutions_fr_15438.html

Office fédéral des assurances sociales, Histoire de la sécurité sociale en Suisse. (2015). *Pro Juventute, Pro Senectute, Pro Familia, Pro Infirmis et Pro Mente Sana*. Récupéré le 11.07.2015 de : http://www.histoiredelasecuritesociale.ch/protagonistes/associations-et-organisations/pro-juventute-pro-senectute-pro-familia-pro-infirmis-et-pro-mente-sana/

Office fédéral de la statistique (2015). CIM-10-GM 2014 Index systématique – Version française Volume 1 (chapitres I–XI). Récupéré le 16.07.2015 de : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=5756

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Récupéré le 02.07.2015 de : https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation inclusive.pdf

Rohrbach, N. (2014, 9 octobre). *La transition entre l'école et un métier est une galère pour certains jeunes*. 24 Heures Emploi. Récupéré le 11.07.2015 de : http://www.24emploi.ch/la-transition-entre-lecole-et-un-metier-est-une-galere-pour-certains-jeunes.html?sl=FR

Romainville, A. (2015, 10 avril). *Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres*. L'observatoire belge des inégalités. Récupéré le 16.07.2015 de : http://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Site de l'Etat de Vaud, Orientation scolaire et professionnelle. (2015). Section Mesures de Transition 1. Récupéré le 15.07.2015 de : http://www.vd.ch/themes/formation/orientation/formations/transition-1/mesures-t1/

Thomazet, S. (2012). *De l'intégration à l'école pour tous à l'école inclusive…* Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal- Laboratoire ACTé. Récupéré le 16.07.2015 de: http://www.insiemevaud.ch/documents/ThomazetEcoleInclusivedif.pdf 16.07.2015

Bibliographie juridique.

Chancellerie fédérale. (2004). *Arrêté fédéral concernant l'initiative populaire « Internement à vie pour les délinquants sexuels ou violents jugés très dangereux et non amendables» du 20 juin 2003.* Récupéré le 11.07.2015 de : http://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2004/2341.pdf

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999; RS 101. Récupéré le 22.06.2015 de : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/10.html

Initiative sur la réparation. (2014). Récupéré le 26.05.2015 de : http://www.wiedergutmachung.ch/fr/home/

Ordonnance sur le placement d'enfants du 19 octobre 1977 (OPE) ; RS 211 .222. 338. 1931. Récupéré le 13.07.2015 de : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/index.html

Chancellerie fédérale. (2014). *Initiative populaire « Contre l'immigration de masse ».* Récupéré le 25.06.2015 de : http://www.admin.ch/ch/f/pore/vi/vis413t.html

Chancellerie fédérale. (2009). *Arrêté Fédérale concernant l'initiative populaire « Contre la construction des minarets ».* Récupéré le 25.06.2015 de : http://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2010/2161.pdf

Chancellerie fédérale. (2010). *Arrêté fédérale relatif à l'initiative populaire « Pour le renvoi des étrangers criminels (Initiative sur le renvoi) ».* Récupéré le 15.07.2015 de : https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2011/1199.pdf

Code civil suisse du 10 décembre 1907 (CC) ; RS 210. Récupéré le 15.07.2015 de : https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html

Legifrance.gouv.fr, Le service du publique de la diffusion du droit. (2015). *Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques*, NOR: SANA0424186D. Récupéré le 03.07.2015 de : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000260009&dateTexte=&categorieLien=id

Loi sur la protection des mineurs (LProMin) ; RS/VD 850.41, récupéré le 05.07.2015 de : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=5890&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=9999&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO) ; RS/VD 400.02. Récupéré le 15.07.2015 de http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_ve

rsion=9999&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Règlement d'application de la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (RLProMin) RS/VD 850.41.1 récupéré le 05.07.2015 de : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=5496&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=9999&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=reglement&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Bibliographie consultée mais non citée :

Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *In Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 47-48*, juin 1983. 119-127. DOI : 10.3406/arss.1983.2192

Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et politique 34,* 13-21. DOI 10.7202/005065ar

De Gaulejac, V., Léonetti, I.T. (1194) La lutte des places. Paris : Desclée de Brouwer.

Gremion M., Noël I. & Ogay T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïté des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation 35ème année* (1) 53-70.

Heimberg, Ch., Varcher P., (2002) *Transformer l'école*, Syndicat des services publics SSP / VPOD

Jouffroy, G. (2006) *Analyse institutionnelle*, Paris : Synergence

Martin, C. Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel. (2013) *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, Elsevier/Elsevier Masson, 7 (4), pp.293-298. Récupéré le 16.07.2015 de : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00915581/document

Racine, S. (2007). Un tour d'horizon de l'exclusion. *Service social 53* (1) 91-108. DOI 10.7202/017990ar

Rousseau N., Bergeron G., Viennau R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation 35ème année* (1) 71-90.

Annexe : Cotation de l'intégration par le travail et de l'inscription relationnelle des parents des enfants placés à Serix, 2014-2015

Enfant	Statut travail	Statut travail	**Points Pour**	Statut couple	Niveau de contentieux	Insertion mère	Insertion père	Moyenne Intégration	**Points pour axe**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

	mère	père	**axe travail**	parental				couple parental	**Insertion 26**
1	P	C	**1**	S (0 pt)	CP (0 pt)	2	3	2.5 (2 pt)	**2**
2	P	T	**3**	S (0 pt)	CP (0 pt)	2	1	1.5 (3 pt)	**3**
3	C	C	**0**	S (0 pt)	CE (1 pt)	3	2	2.5 (2 pt)	**3**
4	C	P	**1**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
5	C	T	**2**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	1	1.5 (3 pt)	**4**
6	P	T	**3**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	1	2 (2 pt)	**2**
7	/	/	**/**	/	/	/	/	/	**-**
8	C	C	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
9	P	T	**3**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	3	2.5 (2 pt)	**3**
10	C	C	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
11	C	C	**0**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	3	2.5 (2 pt)	**3**
12	C	C	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	2	3	2.5 (2 pt)	**2**
13	T	T	**4**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	1	1.5 (3 pt)	**4**
14	C	C	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
15	P	T	**3**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	3	2.5 (2 pt)	**3**
16	C	?	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	2	2.5 (2 pt)	**2**
17	C	/	**0**	/	/	3	-	3 (1 pt)	**-**
18	/	C	**0**	/	/	3	3	3 (1 pt)	**-**
19	C	C	**0**	CP (1pt)	CE (1 pt)	3	3	3 (1 pt)	**3**
20	C	?	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
21	C	T	**2**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	1	2 (2 pt)	**2**
22									
23	C	C	**0**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	3	3 (1 pt)	**1**
24	P	P	**2**	S (0 pt)	CE (1 pt)	3	2	2.5 (2 pt)	**3**
25	T	T	**4**	S (0 pt)	CE (1 pt)	2	2	2 (2 pt)	**3**
26	C	P	**1**	S (0 pt)	CP (0 pt)	3	2	2.5 (2 pt)	**2**
27	T	?	**2**	S (0 pt)	CP (0 pt)	2	2	2 (2 pt)	**2**
28	T	T	**4**	S (0 pt)	CP (0 pt)	2	1	1.5 (3 pt)	**3**
29	P	C	**1**	S (0 pt)	CE (1 pt)	3	3	3 (1 pt)	**2**
30	C	C	**0**	S (0 pt)	CE (1 pt)	3	2	2.5 (2 pt)	**3**

Relation au travail : **C = chômage etc.** 0 point ; **P = précaire** 1 point ; **T = travail :** 2 points. (**/** = décès) La note cumule le score de chaque parent (si un seul parent est connu, sa note est seule retenue)

Statut du couple parental : **S = séparé** : 0 point ; **CP= couple parental** 1 point. **/** = décès d'un ou deux parents

Conflictualité parentale : **CP = contentieux permanent** : O point ; **CE = Contentieux épisodique** : +1 point ; **SC = sans contentieux** : 2 point. **/** = 1 ou 2parents décédés

Scores intégration, évaluation par parent allant de 3 qui signifie la rupture de lien social, en passant par 2 qui indique la fragilité relationnelle et jusqu'à 1 qui note des liens solides. **Rupture du lien social :** score couple parental de 3 = **1 point pour le couple**. **Vulnérabilité caractérisée** : score parental de 2,5 **ainsi que Vulnérabilité limitée** : score parental de 2 = **2 points pour le couple**. **Insertion correcte mais fragilisée** score parental de 1,5 ainsi qu'**insertion excellente** score parental de 1 = **3 points pour le couple.**

On obtient donc, pour chaque couple parental une coordonnée sur l'axe du travail allant de 0 à 4 et sur l'axe de l'insertion relationnelle allant 1 à 6. Ces coordonnées sont positionnées dans un schéma inspiré par Castel (1994 cf. page 44).