



école d'études sociales et pédagogiques
Lausanne

Évaluation de l'action éducative en milieu ouvert

dans le canton de Vaud

Rapport final de recherche

Jean-Pierre Tabin, professeur à l'École d'Études sociales et pédagogiques, Haute école de travail social et de la santé, EESP

Valérie Hugentobler, collaboratrice scientifique à l'Institut universitaire
Âges et Générations

Michelle Sabatini, collaboratrice scientifique au Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud

Éric Paulus, professeur à l'EESP

Bhama Steiger, professeure à l'EESP

Luca Zuntini, Fondation Jeunesse et familles, directeur de l'AEMO Vaud

Partenaires de terrain

Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud et Fondation Jeunesse et familles

Projet DORE N°13DPD3-105522

Septembre 2006

Résumé

Le Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud (SPJ) a mis en place en 1971 le premier service d'Action éducative en milieu ouvert (AEMO). Aujourd'hui (2005), l'AEMO Vaud, qui dépend de la Fondation Jeunesse et familles (FJF), fédère quatre sites (Lausanne, Nord vaudois, Nyon-Rolle et Est vaudois) et totalise environ 20 postes de travail (éducateur·trice·s sociales et administratifs).

L'AEMO Vaud intervient sur demande du SPJ, de l'OTG ou d'un tiers. 1567 mineur·e·s habitant dans le canton de Vaud ont été suivi·e·s par l'AEMO entre 2000 et 2004.

Lors de la signature de la convention de 2001 relative à l'exercice des prestations de l'AEMO, le SPJ et la FJF se sont engagés à évaluer la pratique de l'AEMO Vaud tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Cette recherche, financée par le Fonds national de la recherche scientifique (DORE N°13DPD3-105522), répond à cette demande.

Les objectifs de la recherche

Le projet avait pour objectifs de comprendre et de rendre intelligible le travail éducatif en milieu ouvert, en mettant à jour les théories, explicites ou implicites qui fondent ce type de suivi, l'analyse des contraintes structurelles et l'impact de cette action, sur la base des réponses à trois questions :

- Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ?
- En quoi consiste précisément le dispositif AEMO ?
- Qu'est-ce que l'éducation en milieu ouvert, quelles réponses peut-elle apporter, à qui et en fonction de quelles attentes ?

Les méthodes

Trois méthodes principales ont été utilisées pour répondre à ces questions :

- L'analyse statistique, fondée sur 100 dossiers de suivi AEMO.
- Des entretiens avec des professionnel·le·s.
- Des interventions sociologiques avec les équipes de l'AEMO des quatre sites.

Les résultats en quelques flashes

Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ?

Les éducateur·trices de l'AEMO suivent des situations de mineur·e·s de toutes les catégories d'âges, mais c'est dans la tranche 7-15 ans que l'on trouve le plus de situations (64 %). Contrairement au SPJ, l'AEMO n'entre que très rarement en matière pour des suivis de jeunes âgé·e·s de plus de 18 ans. Les garçons sont surreprésentés dans la population suivie (56 %). 67 % de la population suivie est d'origine suisse.

On constate une forte prévalence de situations de séparation et de divorce. L'importance des familles monoparentales, en d'autres termes des mères seules avec des enfants, est patente. La statistique ne nous donne aucune indication sur la situation socio-économique des familles.

Les problèmes pour lesquels un suivi AEMO est le plus fréquemment sollicité sont le soutien aux parents, la résolution de problèmes liés au cadre éducatif, des conflits ou des difficultés relationnelles dans la famille, des troubles ou des problèmes de comportement. D'autres types de problèmes sont également signalés, en lien avec l'école ou l'état de santé des parents, par exemple. De manière générale, les familles suivies par l'AEMO sont face à une impasse dans leur façon d'interagir ou elles ont épuisé leurs ressources.

En quoi consiste précisément le dispositif AEMO ?

L'AEMO offre des prestations à des familles avec enfants afin de résoudre des difficultés éducatives, d'ordre personnel, familiales, sociales, scolaires ou professionnelles. Le diagnostic de mise en danger du développement du/de la mineur·e permet aux éducateurs·trices d'évaluer la nécessité d'une intervention, sa continuation ou sa fin.

Si l'intervention de l'AEMO a pour but principal la protection de l'enfant et son bien-être, l'action des éducateurs·trices concerne souvent la relation parents-enfants. Il s'agit d'aider la famille en difficulté à (re)trouver un fonctionnement acceptable à la fois pour ses membres et pour les tiers demandeurs (SPJ, OTG, école, etc.). D'autres objectifs existent également, par exemple permettre le maintien des mineur·e·s dans leurs réseaux, éviter le placement en institution ou soulager les AS du SPJ. Le cadre théorique de l'intervention se fonde principalement sur l'analyse systémique dans sa version éducative et non psychothérapeutique.

Les particularités du suivi de l'AEMO tiennent essentiellement à deux spécificités : la proximité et l'intensité de l'intervention. Le fait d'intervenir dans l'intimité des familles (à domicile) et de proposer une large disponibilité permet aux éducateurs·trices de créer une relation soutenue fondée sur l'observation et le partage de moments de leur vie quotidienne. Sur cette base, les éducateurs·trices peuvent percevoir les besoins et les problèmes des familles, mais aussi leurs ressources et leurs compétences. Les compétences des familles qui sont valorisées par les éducateurs·trices sont la capacité de dialogue, de poser des limites, de maintenir un cadre et de prêter attention aux besoins du/de la mineur·e.

Selon les éducateurs·trices, l'intervention de l'AEMO doit provoquer un changement au sein des familles. Les outils de l'intervention sont essentiellement l'observation, l'entretien et le partage d'activités quotidiennes, parfois également la mise en lien avec l'entourage, la médiation, l'orientation vers des réseaux professionnels, l'accompagnement dans des démarches administratives, l'élaboration de projets (scolaires, professionnels, culturels, etc.), le rappel des normes légales et sociales. Une bonne part de ces outils ont été acquis dans les formations de base ou continue des éducateurs·trices. Des compétences personnelles des éducateurs·trices sont également mobilisées dans l'intervention, comme la capacité d'écoute, la qualité de la présence, la bienveillance du regard, le respect, le non-jugement, la faculté d'adaptation ou d'improvisation, la confiance en soi, la capacité de partager des expériences vécues ou la pratique d'un sport.

Pour le surplus, le contenu de l'intervention s'ajuste aux contextes familiaux, mais toujours dans le but de provoquer un changement. Les éducateurs·trices veillent à ne pas

se substituer aux parents (à ne pas « *faire à leur place* »), mais à garder un rôle d'aide et de soutien.

Les éducateurs·trices considèrent que la fin de l'intervention de l'AEMO doit correspondre à un changement. La restauration du dialogue au sein de la famille, la capacité de poser des limites, de respecter un espace d'expression, de prendre une certaine distance ou de faire diminuer la souffrance et les tensions sont des éléments qui caractérisent ce changement. On trouve dans les dossiers très peu d'informations permettant de savoir quelle action a provoqué quel changement, sans doute parce que les éducateurs·trices valorisent davantage le travail de terrain que la restitution écrite. Les éléments à disposition pour analyser les effets de l'AEMO se basent donc principalement sur l'estimation qu'en font les éducateurs·trices de l'AEMO et les tiers demandeurs interrogés.

Conclusions

L'approche des éducateurs·trices de l'AEMO repose sur un postulat individualiste qui part du principe que tout être humain peut évoluer et que tous les membres de la famille sont égaux face au changement. La théorie systémique renforce ce postulat, puisqu'elle affirme que tous les membres d'un système s'influencent et que toute modification du système conduit à un changement. En délimitant le champ d'action de l'éducateur·trice (la famille), la théorie systémique permet de circonscrire l'action éducative. L'intervention de l'AEMO provoque en elle-même un changement du système familial, car une personne externe au système amène forcément des modifications de son organisation.

En toute logique, les éducateurs·trices mettent en avant la nécessité d'avoir une posture adéquate pour entrer en relation avec la famille, basée sur le respect, le non-jugement et l'ouverture d'esprit. Cette neutralité empathique renvoie à l'attitude classique des psychothérapeutes, censés pouvoir tout entendre (ou presque) afin de susciter un changement. Ce respect rend les éducateurs·trices attentifs·ves à ne pas stigmatiser, à ne pas émettre de jugements et à éviter les raccourcis. Cette approche tend en revanche à minimiser l'influence des variables sociologiques sur le comportement des familles, comme le genre, l'âge ou le niveau socio-économique.

Sur la base des informations que nous avons pu récolter, un certain flou demeure sur l'action des éducateurs·trices de l'AEMO. Ce flou est sans aucun doute dû au fait que chaque intervention est personnalisée, ce qui, du point de vue des éducateurs·trices, limite toute tentative de généralisation. Tout se passe comme si la référence à des situations et à des personnalités d'éducateurs·trices également irréductibles empêchait toute forme de discours global. La proximité des familles, qui permet de mieux identifier les difficultés rencontrées et de stimuler les ressources existantes, comporte également un risque de réduction à un problème individuel (ou du groupe familial) ce qui peut être de l'ordre d'un problème social.

Ces différences sont en partie médiatisées par le travail en équipe, les colloques, les inter- ou supervisions. La discussion en équipe est présentée comme une sécurité, car derrière l'éducateur·trice qui intervient seul·e dans la famille, il y a l'équipe qui est « *garante des décisions prises* ». Toutefois, nous n'avons pas retiré de notre enquête la conviction que les colloques reposent sur une méthodologie ou une systématique autre qu'implicite.

Cette posture est quelque peu problématique. En effet, le fait même de partager cette conviction de l'irréductibilité du travail éducatif est une forme de généralisation, mais qui n'est pas réellement pensée en tant que telle. Dès lors, elle n'est pas discutée non plus dans ses conséquences, notamment relatives à des manières de procéder qui peuvent, parfois, se trouver en contradiction les unes aux autres, à l'imposition de normes sociales, de modèles familiaux ou de modèle de répartition des tâches entre hommes et femmes. Pour le reconnaître – et en discuter, il faut éviter que la contradiction ou l'imposition soient euphémisées à travers la particularité de chaque intervention, car cette euphémisation empêche la discussion.

Pour ce faire, nous suggérons de partir de la pratique actuelle et de mettre à jour les principes qui sous-tendent les décisions prises. Cette mise à jour permettrait, outre de clarifier les pratiques internes, de mieux rendre visible le contenu de l'intervention, encore peu connu des acteurs interrogés. Ce travail permettrait également aux familles de mieux comprendre ce qui est attendu d'elles. Ces suggestions sont à prendre comme autant de pistes à explorer et à débattre dans les équipes de l'AEMO.

Table des matières

Glossaire et acronymes.....	5
Introduction.....	7
<i>Présentation du rapport.....</i>	<i>8</i>
I. Historique de l'AEMO.....	9
Le premier service AEMO : Lausanne (1971).....	9
Les autres services AEMO	9
<i>L'AEMO Nord vaudois (1992).....</i>	<i>9</i>
<i>L'AEMO Nyon-Rolle (1994).....</i>	<i>10</i>
<i>L'AEMO Est vaudois (1995).....</i>	<i>10</i>
<i>Fédération des équipes de l'AEMO (2000).....</i>	<i>10</i>
La prestation de l'AEMO	12
<i>Procédures en vigueur (2006).....</i>	<i>13</i>
<i>Modèle d'intervention.....</i>	<i>14</i>
Tableau N° 1 : Modèle d'intervention AEMO, première esquisse du tronc commun (L. Zuntini 2000).....	15
Conclusion.....	16
II. Le dispositif AEMO vu de l'extérieur	17
Objectifs et méthodologie des entretiens.....	17
Tableau N° 2 : Répartition des personnes interrogées	18
Tableau N° 3 : Activité professionnelle des personnes interrogées.....	18
Synthèse des entretiens	19
<i>Fréquence</i>	<i>20</i>
<i>Prise de décision</i>	<i>20</i>
<i>Accessibilité et procédure.....</i>	<i>21</i>
<i>Changements suite à la réorganisation</i>	<i>22</i>
<i>Motifs de la demande et attentes</i>	<i>23</i>
Profil des situations, caractéristiques.....	23
Attentes	24
<i>Modalités de l'intervention.....</i>	<i>25</i>
Avant l'intervention	25
Début du suivi – prise de contact	26
Déroulement du suivi.....	26
Fin du suivi	27
<i>Représentations</i>	<i>27</i>
Satisfaction	27
Collaboration SPJ – AEMO	28
Images du SPJ et de l'AEMO.....	28
Nouvelle loi sur la protection des mineurs	28
Conclusion.....	29
III. La clientèle de l'AEMO au travers des dossiers	30
Construction de la base de données	30
Tableau N° 4 : Items extraits des dossiers	32
Tableau N° 5 : Données concernant les placements	34
<i>Problèmes rencontrés</i>	<i>34</i>
<i>Traitement des données</i>	<i>34</i>
<i>Analyse des données</i>	<i>36</i>

Tableau N° 6 : Principales caractéristiques de la population suivie	36
Description de l'échantillon de dossiers	37
Tableau N° 7 : Répartition des dossiers par type de suivi	37
<i>Dossiers SPJ</i>	38
<i>Dossiers AEMO</i>	39
Analyse des 100 dossiers AEMO sélectionnés	39
<i>Qui demande un suivi de l'AEMO ?</i>	40
Tableau N° 8 : Origine de la demande.....	41
Discussion.....	41
<i>Description de la demande</i>	41
Tableau N° 9 : Demandes	42
Discussion.....	42
<i>Déroulement du suivi</i>	43
Tableau N° 10 : Rencontres, entretiens avec les membres de la famille	43
Tableau N° 11 : Rencontre avec le réseau	44
Tableau N° 12 : Déroulement du suivi	44
Tableau N° 13 : Actions spécifiques.....	44
<i>Fin du suivi</i>	44
Tableau N° 14 : Fin du suivi.....	45
Tableau N° 15 : Situation finale	46
Discussion.....	46
<i>Données concernant les jeunes suivi-e-s</i>	47
Nationalité.....	47
Tableau N° 16 : Scolarité du-de la mineur-e.....	47
Tableau N° 17 : Lien entre le problème et la scolarité	48
Tableau N° 18 : État civil des parents.....	48
Tableau N° 19 : Type de famille	49
Tableau N° 20 : Fratrie	49
Tableau N° 21 : Droit de garde	49
Mandats.....	49
Tableau N° 22 : Types de mandat	50
Situation socioprofessionnelle.....	50
Suivi thérapeutique.....	50
Tableau N° 23 : Suivis en collaboration	51
Tableau N° 24 : Suivis AEMO.....	51
Traduction.....	51
Différences d'âge entre les parents	51
<i>Commentaire sur les sources</i>	51
Tableau N° 25 : Informations trouvées.....	52
Conclusion.....	52

IV. Le travail de l'AEMO vu de l'intérieur55

L'intervention sociologique	55
La méthode	56
L'intervention sociologique dans les équipes de l'AEMO.....	57
Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ?	60
Mode de gestion parental.....	61
Problèmes de normes	61
Problèmes de maltraitance	62
Problèmes d'isolement.....	63
Niveau socio-économique	63
Problèmes scolaires.....	63
Augmentation de la gravité des situations	64
En quoi consiste le dispositif AEMO ?.....	64

<i>Procédure</i>	64
1. Les émetteurs de la demande	64
2. Une fois la demande reçue	65
3. Les débuts de la prestation	65
4. La suite de la prestation	67
5. Les limites temporelles de la prestation	68
6. La fin de la prestation	68
<i>Objectifs</i>	69
<i>Méthodes</i>	70
1. Un travail de proximité	70
2. Le travail concret	71
3. Un travail « à la carte »	73
4. Le travail en équipe	74
5. Le travail individuel	74
6. L'utilisation du cadre légal	76
7. Les réseaux	77
Conclusion	77
Conclusions.....	79
Quelle définition peut-on donner de l'action éducative en milieu ouvert ?	79
<i>La population suivie</i>	80
<i>Les effets du suivi de l'AEMO</i>	82
<i>Les limites de l'intervention</i>	83
Discussion	84
<i>La négociation, base de l'organisation familiale</i>	84
<i>L'absence de caractéristiques de genre</i>	86
<i>Des moyens inégalement répartis</i>	87
<i>Les normes sociales</i>	87
<i>Quelques suggestions</i>	89
Bibliographie	93
Documents internes et officiels	93
Mémoire et documents de recherche	93
Ouvrages cités	94
Annexe I : Résumé des rencontres du groupe de référence.....	95
Le 14 juin 2005	95
Le 6 février 2006	95
Le 6 juin 2006	96
Annexe II : Comparaison statistique.....	97
Tableau N° 26 : Données générales	97
Tableau N° 27 : Quelques variables.....	98
Tableau N° 28 : Statut marital des parents	99
Tableau N° 29 : Prestations éducatives.....	100
Tableau N° 30 : Événements fondateurs.....	101

Glossaire et acronymes

AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AI	Assurance invalidité
AP	Autorité parentale
AS	Assistant·e social·e
ASV	Aide sociale vaudoise
AVPF	Association vaudoise des petites familles
BAP	Bâtiment administratif de la Pontaise
CC	Code civil suisse
CRAS	Conseil régional de l'action sociale
CSR	Centre social régional
Demande externe	Concerne des dossiers pour lesquels il y a seulement un suivi de l'AEMO. Dans le rapport, ces dossiers sont appelés « <i>suivi de l'AEMO</i> ».
Demande interne	Actuellement « <i>voie référencée</i> » ; concerne les dossiers pour lesquels un dossier SPJ est ouvert en même temps qu'un suivi AEMO. Dans le rapport, ces dossiers sont appelés « <i>suivi en collaboration</i> ».
DFJ	Département de la formation et de la jeunesse
DPSA	Département de la prévoyance sociale et des assurances (jusqu'en 1998), actuellement DSAS
DSAS	Département de la santé et de l'action sociale
EESP	École d'Études sociales et pédagogiques
EPT	Équivalent plein-temps
ES	Éducateur·trice spécialisé·e
FAREAS	Fondation vaudoise d'accueil des requérants d'asile
FJF	Fondation Jeunesse et familles
FNS-DORE	Fonds national suisse de la recherche scientifique (Do Research)
HES·SO	Haute École Spécialisée de Suisse occidentale
IDE	Institut international des Droits de l'enfant
INAG	Institut universitaire Âges et générations
IUKB	Institut universitaire Kurt Bösch
LProMin	Loi sur la protection des mineurs ; adoptée le 4 mai 2004 par le Grand Conseil, entrée en vigueur le 1 ^{er} janvier 2005.
MOV	Mouvement ouvert veveysan
ORPM	Office régional de protection des mineurs du SPJ
OSSAM	Office de surveillance des structures d'accueil de mineurs du SPJ
OTG	Office du Tuteur général
PNL	Programmation neuro-linguistique

Progres	Programme de gestion informatique des données concernant les personnes suivies par les services sociaux du canton de Vaud
RAS	Régionalisation de l'action sociale
RI	Revenu d'insertion
RLProMin	Règlement d'application de la Loi sur la protection des mineurs entrée en vigueur le 2 février 2005
RMR	Revenu minimum de réinsertion ; a été remplacé dans la nouvelle loi sur l'action sociale vaudoise (LASV) par le RI.
SEMO	Semestre de motivation
SPEA	Service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent
SPJ	Service de protection de la jeunesse. Les institutions d'éducation spécialisée sont soumises au régime d'autorisation et de surveillance exercé par le SPJ en vertu du droit fédéral et du droit cantonal.
SUPEA	Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent
UHPA	Unité d'hospitalisation psychiatrique pour adolescents
UPVD	Utilité publique vaudoise

Introduction

Les premières mesures d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) remontent aux années 50 en France. Le but était alors d'encadrer l'enfant en difficulté dans son milieu familial et son environnement habituel afin d'éviter un placement en institution.

La première AEMO du canton de Vaud date de 1971 ; trois autres seront créées par la suite. Dès janvier 2000, un service AEMO Vaud est mis en place sous la houlette de la Fondation Jeunesse et familles (FJF). Le service est subventionné par les pouvoirs publics par l'intermédiaire du Service de protection de la jeunesse (SPJ) sur la base de la loi (jusqu'en 2005, sur la base de la Loi sur la protection de la jeunesse de 1978, depuis par la Loi sur la protection des mineurs (LProMin).

Lors de la signature de la convention de 2001 relative à l'exercice des prestations de l'AEMO, le SPJ et la FJF se sont engagés à évaluer la pratique de l'AEMO Vaud tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. En septembre 2003, Michelle Sabatini, chargée de recherche auprès du SPJ et Luca Zuntini, directeur de l'AEMO Vaud, ont commencé une réflexion à propos de la forme à donner à cette évaluation. Très rapidement, l'idée d'une recherche de type scientifique portant sur les prestations éducatives en milieu ouvert s'est imposée. Elle a été présentée séparément aux organes de direction du SPJ et de la FJF. Elle a convaincu les deux partenaires.

Fin octobre 2003, Michelle Sabatini et Luca Zuntini ont produit une première esquisse d'étude. Sur cette base, elles ont contacté Jean-Pierre Tabin, responsable de l'Unité de recherche de l'École d'Études sociales et pédagogiques de Lausanne (EESP), un des sites de la HES·SO. La possibilité de déposer un projet de recherche auprès du fonds DORE du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) a été évoquée.

Suite à plusieurs rencontres, un projet a été déposé au fonds DORE du FNS, avec l'EESP comme requérant principal, le SPJ comme partenaire de terrain principal et la FJF comme partenaire (mars 2004). L'Institut universitaire Âges et générations (INAG) a proposé sa collaboration comme partenaire scientifique. La recherche a été acceptée en automne 2004 et le travail de terrain a commencé en janvier 2005 pour une durée de dix-huit mois.

Partant de l'hypothèse selon laquelle le travail socio-éducatif en milieu ouvert contribue à produire une nouvelle catégorie sociale (les mineur·e·s en difficulté ayant besoin d'un suivi éducatif spécifique), le projet a pour objectifs de comprendre et de rendre intelligible le travail éducatif en milieu ouvert, en mettant à jour les théories, explicites ou implicites qui fondent ce type de suivi, l'analyse des contraintes structurelles et l'impact de cette action, sur la base des réponses à trois questions : Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ? En quoi consiste précisément le dispositif AEMO ? Qu'est-ce que l'éducation en milieu ouvert, quelles réponses peut-elle apporter, à qui et en fonction de quelles attentes ?

Trois méthodes principales ont été utilisées pour répondre à ces questions : l'analyse statistique, fondée sur 100 dossiers de suivi AEMO, des entretiens auprès des professionnel·le·s ainsi que des AS du SPJ et des interventions sociologiques avec les équipes de l'AEMO des quatre sites.

Six personnes ayant des profils professionnels différents ont composé l'équipe de recherche, ce qui a permis un regard multidisciplinaire. Un groupe de référence réunissant 10 expert·e·s et des praticien·ne·s de l'intervention éducative et sociale s'est rencontré trois fois durant la recherche pour prendre connaissance de l'avancement du travail, faire des propositions et participer à des discussions sur des thématiques en lien avec la recherche (cf. Annexe I).

Présentation du rapport

L'historique de l'AEMO, présenté dans le premier chapitre du rapport, permet de suivre la mise en place et l'évolution des équipes éducatives dans le canton de Vaud.

Dans un deuxième chapitre, des professionnel·le·s de la santé, du paramédical, du social, du milieu scolaire et du judiciaire donnent leur appréciation du dispositif de l'AEMO, les motifs de leurs demandes ainsi que leurs attentes, les modalités de l'intervention et leurs représentations de cette prestation. Onze personnes ont été contactées et interviewées selon deux protocoles d'entretiens (un pour les AS du SPJ et un autre pour les professionnel·le·s en lien avec l'AEMO).

Un troisième chapitre décrit la clientèle de l'AEMO à l'aide d'un échantillon de 100 dossiers choisi selon une méthode semi-aléatoire. L'analyse a porté sur l'origine de la demande AEMO, le compte rendu de cette demande, le déroulement du suivi et la fin de la prestation.

Le chapitre IV rend compte des résultats des interventions sociologiques. Trois rencontres ont été organisées avec chacune des quatre équipes régionales et les éducateurs et éducatrices ont pu se questionner sur leur mission professionnelle et leurs interventions. La méthode utilisée pour ces rencontres a été conceptualisée à partir des années septante par les sociologues Alain Touraine et François Dubet.

Dans la conclusion, les résultats sont questionnés à l'aide d'études sociologiques sur la famille et la jeunesse. L'analyse des informations recueillies est mise en perspective avec les théories explicites et implicites de l'action éducative en milieu ouvert, et l'équipe de recherche propose quelques pistes de réflexion pour l'avenir.

I. Historique de l'AEMO

Ce premier chapitre a pour but de présenter l'historique de l'AEMO dans le canton de Vaud, son organisation et son fonctionnement. Nous allons d'abord décrire comment la première prestation de l'AEMO s'est mise en place et comment elle s'est développée. Ensuite, nous retracerons les circonstances de la création de nouveaux services régionaux et leur fédération au sein d'un organisme privé œuvrant dans le domaine socio-éducatif.

Le premier service AEMO : Lausanne (1971)

En 1971, le SPJ met en place un premier service AEMO à Lausanne en vue d'éviter des placements en institution. Une équipe d'éducateurs·trices, représentant 5 postes à plein-temps, est engagée pour apporter un soutien « *intensif* », mais à court ou moyen terme (2 à 3 ans maximum), à des familles « *vivant des difficultés éducatives, relationnelles et de communication* » (Gresslin, 1990, p. 1).

L'équipe éducative travaille sur un nombre restreint de situations (15 à 25), pour « *aider les familles à retrouver leurs compétences parentales* », sur demande de la famille ou d'un tiers. L'AEMO couvre la zone géographique de Lausanne et environs, avec quelques interventions dans le canton.

Deux ans après sa mise en place, dans le but déclaré de sauvegarder une spécificité de soutien et d'accompagnement éducatifs, et afin de permettre au public de différencier son action de celle du SPJ, l'AEMO est rattachée à l'institution spécialisée « *Le Châtelard* », un internat socio-éducatif pour enfants et adolescent·e·s situé à Lausanne.

Les autres services AEMO

L'AEMO Nord vaudois (1992)

Dès 1980, le foyer Petitmaître d'Yverdon, un internat éducatif mixte pour enfants et adolescents, lance l'idée d'un service AEMO dans le Nord vaudois (Bonzon & Galize, 1995, p. 13). Pour des raisons économiques, ce projet ne se réalise pas. Une dizaine d'années plus tard, le Conseil d'État, interpellé par un député, demande au canton de rouvrir les négociations (Forestier, 1992).

Le SPJ sollicite alors le Foyer de Grandson¹, qui fait partie de l'Association vaudoise des petites familles (AVPF), afin qu'il mette à disposition une parcelle de sa dotation éducative en vue de la création d'un service AEMO dans le nord du canton. En 1992, un partenariat entre le SPJ, le Conseil régional de l'action sociale (CRAS) qui regroupe l'ensemble des services sociaux de la région d'Yverdon, la Fondation Petitmaître et l'AVPF se développe autour de la création d'un service AEMO Nord, le deuxième du canton. Les quatre partenaires, liés par une convention, cofinancent le projet. La dotation éducative est de 2 postes et demi. La direction est coassurée par les directions respectives du Foyer Petitmaître et de l'AVPF. Ce nouveau service AEMO Nord couvre

¹ Appelé à l'époque Foyer des Jeunes, c'était un foyer pour apprentis ayant besoin d'un environnement éducatif spécialisé.

les districts d'Yverdon, de Grandson, et dès 1997 ceux d'Avenches, de Payerne et de Moudon.

L'AEMO Nyon-Rolle (1994)

Dès 1990, des discussions démarrent entre le foyer de l'Aube Claire à Nyon, un internat éducatif mixte pour enfants et adolescent·e·s géré par l'AVPF, le Centre social régional (CSR) de l'Ouest vaudois et le SPJ afin d'ouvrir un service AEMO dans l'Ouest vaudois (Bonzon & Galize, 1995, p. 7). En octobre 1993, une première expérience a lieu. En 1994, l'AEMO Nyon-Rolle voit le jour, avec une dotation d'un quart de poste. Une convention tripartite est signée.

Selon un travail de mémoire réalisé à l'époque sur les AEMO, différentes caractéristiques peuvent être observées dans les trois services AEMO (Bonzon & Galize, 1995, p. 15) : la durée de la prise en charge est de deux ans au maximum, les prestations ne répondent ni à des besoins thérapeutiques, ni à des besoins de sécurité, et les rencontres avec les mineur·e·s et les familles ont lieu au domicile familial ou dans les locaux des services AEMO.

L'AEMO Est vaudois (1995)

En 1979, le Milieu ouvert veveysan (MOV) (Romanens & Marro, 1981) est créé dans le cadre du Foyer d'apprentis de Vevey, qui dépend de l'Institut romand d'éducation de Serix, un internat éducatif et thérapeutique mixte pour enfants et adolescents (Romanens & Marro, 1981). Durant deux ans, un demi-poste d'éducateur, tiré de la dotation de l'Institut, est mis à disposition d'un projet qui se situe entre la postcure et le milieu ouvert. L'expérience est abandonnée en 1981, car la dotation est jugée insuffisante. Entre 1981 et 1992, l'Institut romand d'éducation de Serix continue d'exploiter le foyer pour apprentis, sans autre activité de type AEMO.

Dès 1992, l'Institut romand d'éducation de Serix réfléchit à une évolution du Foyer d'apprentis de Vevey vers une structure ouverte (Foyer pour apprentis de Vevey et Service de protection de la jeunesse, 1994, p. 4). En 1994, il passe un accord avec le SPJ qui porte sur le financement et le développement d'une AEMO affectée aux districts de Vevey, d'Aigle et du Pays d'Enhaut. L'AEMO est mise sur pied en 1995. Elle remplace le Foyer pour apprentis (Équipe éducative, AEMO Est vaudois, 1997). Elle bénéficie de 3,2 postes éducatifs, d'un poste de direction et d'un poste de secrétariat à 40 %.

Fédération des équipes de l'AEMO (2000)

En 1991, le SPJ souhaite que le volume de prise en charge de ses propres situations par l'AEMO Lausanne soit plus important, afin de soulager la charge de travail des assistant·e·s sociaux·ales (Amman, 1991). Les relations entre assistant·e·s sociaux·ales et éducateurs·trices sont qualifiées de difficiles et un manque de reconnaissance réciproque semble troubler la collaboration. Le SPJ propose que les assistant·e·s sociaux·ales puissent demander des prestations de l'AEMO pour les situations qu'ils·elles suivent et que le SPJ dispose de 51 % des places disponibles à l'AEMO. Il demande que le nombre de situations suivies passe de 25 à 40. Un groupe de travail (SPJ et AEMO) est constitué avec mandat de trouver des solutions.

En 1996, l'État de Vaud doit faire face à une crise financière et le Département de la prévoyance sociale et des assurances (DPSA) doit prendre des mesures. En septembre, un rapport intitulé « *Démarche d'économies et de modernisation de l'État de Vaud* » (DPSA, 1996) cible les économies à entreprendre au sein du DPSA.

Ce dernier définit les axes de politique sociale qu'il entend observer. Il relève l'augmentation importante des dossiers suivis par le SPJ de 1991 à 1995. Le DPSA constate en outre que les placements (20 à 25 % des situations du SPJ) absorbent 60 % des ressources financières du service. Il estime nécessaire de modifier l'équipement institutionnel, en développant notamment des AEMO et des structures analogues : « *Le développement des AEMO devrait permettre de limiter encore les demandes de placements [...]. En effet, l'intervention de l'éducateur AEMO se situe à mi-chemin entre celle de l'assistant social et de la prise en charge en externat ou en internat. Dans bon nombre de situations, son action permet d'éviter un placement institutionnel.* » (DPSA, 1996)

Sur mandat du DPSA, le SPJ mène une réflexion sur les prestations de l'AEMO et présente son analyse dans un rapport en 1997 : « *Bilan et perspectives de développement* » (Buhler, 1997). Selon ce rapport, qui confirme le besoin d'accroissement du nombre de structures en milieu ouvert, l'augmentation du nombre de situations suivies par le SPJ s'explique conjointement par la régionalisation de l'action sociale (RAS), la création des Centres sociaux régionaux (CSR) et les programmes de prévention des mauvais traitements et de dépistage des abus sexuels, qui favorisent l'identification de situations familiales problématiques.

Suite à ce rapport, en 1997 et 1998, des groupes de travail regroupant les diverses équipes de l'AEMO et le SPJ analysent la structure des AEMO existantes qui sont affiliées à différentes associations ou fondations. Un document du SPJ proposant le regroupement des AEMO au sein d'un même organisme faitier est présenté à l'ensemble des partenaires et des professionnel·le·s le 12 mai 1999 (SPJ, 1999).

Ce même mois, à l'issue d'une mise au concours entre diverses institutions privées travaillant dans le cadre de l'éducation spécialisée (la Fondation Jeunesse et familles, la Fondation de l'Institut romand d'éducation de Serix et le Châtelard), la Fondation Jeunesse et familles (ex-AVPF) est désignée par le SPJ comme responsable de l'organisation, de la gestion administrative et du suivi socio-éducatif de l'action éducative en milieu ouvert pour le canton de Vaud. Deux groupes de travail (un groupe s'occupant des aspects financiers et un autre relatif aux prestations), sous la coordination d'un comité de pilotage, sont constitués afin d'accompagner la transition. Ils réunissent des représentant·e·s du SPJ, des trois institutions citées plus haut ainsi que des quatre équipes éducatives AEMO.

Le service AEMO Vaud, regroupant les quatre services régionaux, naît le 1^{er} janvier 2000, avec l'entrée en fonctions d'un directeur cantonal, membre de la direction collégiale de la Fondation Jeunesse et familles. Il dispose à cette époque d'une dotation de 16,2 postes éducatifs et de 1,2 poste de secrétariat. Le SPJ subventionne le service, et dorénavant il centralise toutes les demandes de prestations AEMO.

En mars 2000, à la demande de la direction AEMO, un groupe appelé « *Groupe Harmonisation* » est constitué ; composé d'un·e représentant·e de chaque AEMO et du directeur, ce groupe a pour objectif d'harmoniser les suivis dans les AEMO. En juillet 2001, après un travail mené conjointement par la direction de l'AEMO et une

délégation du SPJ, une convention est signée, qui porte sur l'exercice des prestations de l'AEMO sur le canton de Vaud (SPJ, 2001). Cette convention spécifie le mandat AEMO, les moyens à disposition (dotation), les modalités de collaboration, le taux d'encadrement, l'échéance du mandat et l'évaluation de la prestation de l'AEMO.

La convention ne prévoit pas encore de modalités d'application mettant en valeur les besoins des deux parties (assistant·e·s sociaux·ales du SPJ et éducateurs·trices de l'AEMO). Une équipe de coordination SPJ-AEMO, renforcée de la chargée de recherche du SPJ, procède à une analyse des processus de collaboration sur le terrain avec l'AEMO. De ce travail émerge en 2002 l'idée d'élaborer une « *jurisprudence* » qui puisse permettre de régler les interactions et la coordination entre le SPJ et l'AEMO. L'élaboration de ce document est largement influencée par une évaluation commanditée par le SPJ (Sabatini, 2003).

Un texte est élaboré en 2004 (Eperon, Sabatini & Zuntini, 2004). Il s'agit de la deuxième version des dispositions d'application (de 2001), qui précise la fonction des deux métiers (SPJ et éducateurs·trices de l'AEMO), le rôle de chacun·e, leurs tâches respectives et leur interdépendance. Il donne aussi des explications sur les modalités de collaboration, les contenus des entretiens préliminaires, les exigences en matière de bilans des interventions et enfin la gestion des litiges.

Le Département de la formation et de la jeunesse (DFJ), responsable du SPJ depuis la fin des années 90, a prévu la transformation de la convention en un contrat de prestations à la fin 2006.

L'AEMO Vaud est constituée en 2005 de quatre équipes éducatives, chacune comportant de 4 à 7 éducateurs·trices, soit 3 à 5 EPT, et un poste de secrétariat à 40-50 %. Un EPT de direction complète l'organigramme. L'AEMO Vaud totalise l'équivalent de 18,9 EPT.

La prestation de l'AEMO

Des représentant·e·s des quatre équipes régionales et le directeur de l'AEMO ont défini la prestation de l'AEMO de la manière suivante : « *Les prestations de l'AEMO s'inscrivent dans le mouvement général de l'action sociale, éducative et sanitaire qui tend à favoriser autant que faire se peut le maintien des personnes en difficulté dans leur réseau naturel d'appartenance. Le champ d'intervention spécifique des AEMO est l'aide spécialisée aux mineurs et à leur famille dans leur milieu de vie. Les services AEMO participent à la diversification et à la complémentarité des prestations de l'action sociale, plus spécifiquement de l'éducation spécialisée. Les AEMO ont pour objectif d'offrir une réponse spécifique et personnalisée à des familles avec enfants de 0 (ou enfants à naître) à 18 ans dans leur milieu de vie, qui vivent des difficultés éducatives, d'ordre personnel, familiales, sociales, scolaires ou professionnelles. Dans tous les cas, il s'agit, à partir d'une situation problématique, de trouver ensemble, à court et à moyen terme, une réponse acceptable pour l'enfant et son environnement.* » (AEMO, 2005)

Dans ce document, l'AEMO privilégie l'utilisation de « *supports de la vie quotidienne* », au domicile des jeunes et des familles, mais aussi dans des locaux professionnels ou des lieux publics. Elle travaille « *avec les familles* », dans le court ou le moyen terme, en utilisant les « *ressources collectives, familiales et individuelles* ». La

démarche AEMO est fondée sur « *une dynamique contractuelle* », à partir de la demande des familles ou à la suite de mesures éducatives décidées par une autorité judiciaire. Elle s'effectue dans le cadre de la LProMin. Les objectifs du suivi de l'AEMO doivent être « *clairement énoncés* » et la famille doit « *au moins au minimum y adhérer* ». Des « *évaluations régulières* » avec tous-toutes les acteurs-trices du processus sont organisées, qui décident l'actualisation ou l'arrêt du suivi.

Les buts poursuivis sont de permettre aux mineur·e·s de « *demeurer, autant que faire se peut, dans leur milieu naturel d'appartenance* ». Il s'agit également de « *réactiver, valoriser et développer les ressources* » des mineur·e·s et de leurs familles, de « *favoriser et de stimuler* » la reprise d'une dynamique relationnelle familiale et d'offrir une orientation administrative (famille-parents), un accompagnement préprofessionnel et professionnel « *de proximité* » (adolescent·e·s) et un « *accompagnement à l'autonomie* » (adolescent·e·s).

La convention de 2001 stipule que « *le SPJ requiert de la FJF pour l'ensemble des dossiers suivis une disponibilité pour traiter en AEMO 35 dossiers de mineurs correspondant à 20 familles en moyenne pour un équivalent temps plein* ». L'éducateur·trice intervient « *à court terme et de manière intensive* » (1 rendez-vous par semaine) ou « *à moyen terme* » (1 rendez-vous par mois). L'éducateur·trice met en place le réseau professionnel nécessaire pour « *répondre au mieux aux besoins des familles* ». Il·elle fait également appel à des réseaux informels et à l'entourage familial et social des mineur·e·s.

De manière générale, l'éducateur·trice agit seul·e auprès des familles (AEMO). Si la situation l'exige, il·elle a la possibilité d'intervenir avec d'autres collègues afin de « *renforcer et de diversifier le cadre de la prise en charge* » (AEMO).

L'éducateur·trice travaille en délégation de l'équipe éducative et rend régulièrement compte de son travail de terrain, dans un colloque (hebdomadaire) et au directeur (supervision). Il·elle peut aussi solliciter la participation d'un·e intervenant·e extérieur·e (AEMO).

L'éducateur·trice « *élabore les modalités de son intervention sur le terrain* » et mène « *une réflexion théorique* » pour mieux « *comprendre* », « *mettre en perspective* » ou « *questionner* » son intervention.

Le travail de l'éducateur·trice est guidé par une « *déontologie professionnelle* », qui garantit la protection des données et la confidentialité. Il·elle doit toutefois rapporter « *toute situation de mise en danger* » d'un·e mineur·e aux autorités compétentes. Sa « *mission et son éthique professionnelle* » sont fondées sur des principes énoncés par la Convention européenne des droits de l'Homme et la Convention sur les droits de l'enfant des Nations Unies.

Procédures en vigueur (2006)

Le but de la protection des mineurs vise à ce que les parents se réapproprient leurs compétences parentales et puissent agir de manière autonome, tout en sauvegardant la protection et le développement adéquat des mineur·e·s (État de Vaud, 2004). Toute personne (professionnelle ou non) désirant un soutien ou une assistance lors de difficultés avec un·e mineur·e doit s'adresser à l'Office régional de protection des mineurs (ORPM) de sa région (Lausanne [pour le centre du canton], La Tour-de-Peilz [pour l'est du canton], Yverdon [pour le nord du canton], Nyon [pour l'ouest du

canton). Les familles font le plus souvent appel aux professionnel·le·s pour demander une aide, et ne demandent souvent pas de manière directe un suivi de l'AEMO. En revanche, les professionnel·le·s le demandent parfois.

L'ORPM effectue une première évaluation de la demande de prestation de l'AEMO, à l'aide d'un formulaire dit de demande externe, qui permet de s'assurer du bien-fondé de la demande. Lorsqu'il juge un suivi en milieu ouvert opportun, il délègue l'intervention aux services AEMO régionaux. En ce qui concerne les demandes des AS du SPJ, elles sont validées par le·la chef·fe de l'ORPM ou par son adjoint·e. Il s'agit dans ce cas d'une demande dite interne.

L'Office du Tuteur général (OTG) est la seule institution qui a la possibilité de demander une prestation de l'AEMO directement, sans transiter par l'évaluation du SPJ. La prestation de l'AEMO concerne des familles avec enfants (ou des enfants à naître) jusqu'à 18 ans. Des suivis concernant des jeunes de plus de 18 ans peuvent être exceptionnellement octroyés ; dans ce cas une convention spécifique est signée. Elle s'appelle « *Convention jeunes-adultes* », elle est signée entre le SPJ et le·la futur·e majeur·e et elle porte sur les obligations des parties, soit le projet et les objectifs que le·la jeune se propose d'atteindre et les mesures d'accompagnement sociales et éventuellement financières que le SPJ s'engage à mettre à disposition.

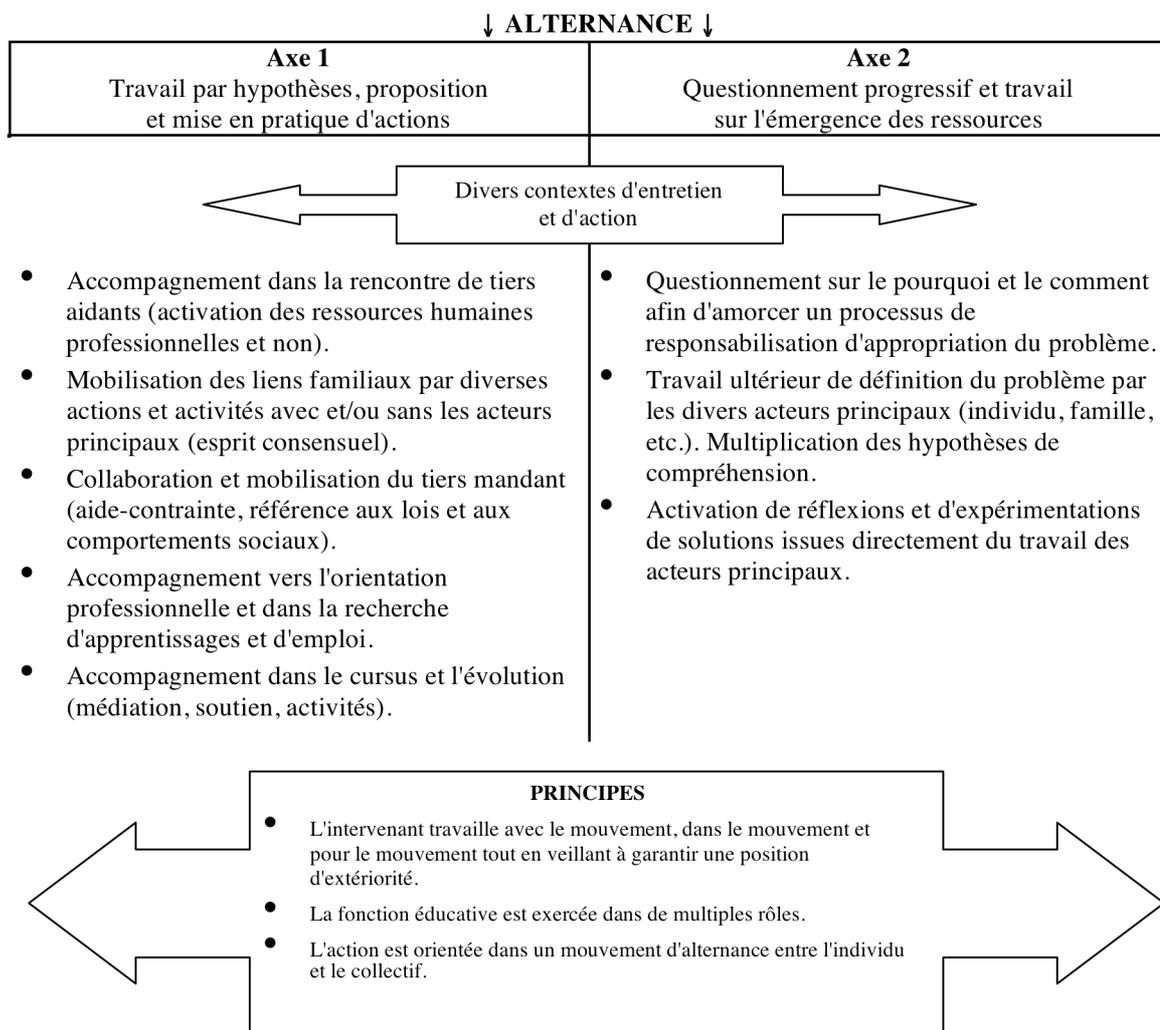
Modèle d'intervention

Dans les documents analysés, le mode d'intervention des éducateurs·trices de l'AEMO n'est pas complètement précisé, car il est prévu pour s'adapter aux contextes familiaux, aux demandes et aux attentes. Les situations sont évaluées au cas par cas. Un socle commun existe toutefois.

Une première phase réside dans la clarification de la demande à partir du formulaire transmis par le SPJ et le ciblage du·des problèmes. Durant cette phase, l'éducateur·trice rencontre les personnes concernées (tiers demandeur, famille, jeune, etc.) pour vérifier et, cas échéant, reformuler la demande. Cette phase dure de 1 à 3 mois environ.

Dans une deuxième phase, l'éducateur·trice élabore, avec la famille et le·la mineur·e, le programme du suivi et les objectifs à atteindre. Il·elle explique les bases sur lesquelles repose le suivi, en précisant ses aspects déontologiques. Il·elle vérifie la possibilité de rentrer en contact et de travailler avec la famille, et s'il est nécessaire de faire appel à un autre type d'intervention. À ce stade, il peut arriver que la famille refuse le suivi de l'AEMO, surtout quand il est proposé via un tiers, tel l'école. L'éducateur·trice doit alors envisager d'autres alternatives.

Tableau N° 1 : Modèle d'intervention AEMO, première esquisse du tronc commun (L. Zuntini 2000)



La mise en œuvre du traitement du problème débute par une première phase qui dure environ six mois. Ensuite, une évaluation est faite avec les acteurs·trices impliqués·es. De nouvelles orientations ou la consolidation de l'intervention sont décidées.

Le bilan final tient compte de la durée de l'intervention – en principe une année, avec possibilité de prolongation d'une autre année. Dans l'idéal, quand les objectifs énoncés sont atteints, le suivi est terminé. Un rapport final décrivant l'ensemble de la prestation est demandé par le SPJ ou l'OTG.

La famille peut avoir accès à son dossier à sa demande. Quand cela concerne également un suivi SPJ (demande interne), le dossier est présenté en présence des parties (SPJ, AEMO et le·la requérant·e). L'AEMO Vaud suit annuellement environ 950 mineur·e·s différent·e·s, pour un total d'environ 300 à 400 nouvelles demandes (mineur·e·s) par année. La durée moyenne des suivis est d'environ une année.

Conclusion

Suite à cette description de la naissance, du développement et de la procédure des prestations de l'AEMO au travers de ses propres documents ou de ceux provenant de l'État de Vaud, nous allons maintenant nous attacher à décrire la prestation, son contexte et son organisation en nous basant sur des points de vue extérieurs, notamment ceux de membres d'organismes et de services faisant appel à l'AEMO.

C'est l'objet du chapitre suivant, qui se base sur des entretiens menés auprès d'assistant·e·s sociaux·ales du SPJ et de l'OTG, de psychologues, d'enseignant·e·s, d'un Juge de paix et d'un assistant social en milieu scolaire.

II. Le dispositif AEMO vu de l'extérieur

Une de nos questions de recherche vise à définir le dispositif vaudois de l'AEMO. Nous souhaitons décrire l'aspect et le cadre formels de l'AEMO d'aujourd'hui et comprendre son contenu, son organisation, ses méthodes et ses pratiques en les inscrivant dans le dispositif plus général de la protection de l'enfance dirigé par le SPJ. Dans ce but, nous avons prévu dans notre plan de recherche onze interviews avec des responsables des décisions de suivi au SPJ, des autorités judiciaires susceptibles de demander un suivi de l'AEMO et des représentant·e·s des écoles. La synthèse de ces entretiens est présentée dans ce chapitre.

Objectifs et méthodologie des entretiens

L'objectif de ces entretiens consistait à identifier comment se déclenche la demande de prestations et pour quel·s motif·s, quels sont les éléments diagnostiques qui justifient une intervention de l'AEMO et quels sont les objectifs visés par les demandeur·e·s. Comme les demandes de suivi s'inscrivent dans des procédures relativement formalisées, il s'agissait d'analyser d'une part ce que recouvre l'information dispensée sur les suivis AEMO puis, sur le plan formel, la trajectoire des demandes de suivi.

En d'autres termes, les questions que nous nous sommes posées sont les suivantes : Quels sont les critères de mise en œuvre, les méthodes d'analyse et d'évaluation des situations et des problématiques familiales et de l'enfance qui définissent le déclenchement d'un suivi de l'AEMO ? Que représente formellement la part AEMO au sein du dispositif de protection de la jeunesse et des différentes prestations mobilisables dans le cadre de dispositions administratives ou de mandats judiciaires confiés par les autorités judiciaires au SPJ ?

Les informations récoltées nous permettent de comprendre dans quel type de situation un suivi de l'AEMO est demandé et avec quelles attentes.

Pour constituer le groupe de personnes à interviewer, nous avons dans un premier temps identifié les principaux demandeur·e·s de prestations de l'AEMO. Nous avons ainsi repéré, outre les assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ, des représentant·e·s des écoles, les autorités judiciaires (les Juges de paix et l'Office du Tuteur général), des représentant·e·s du domaine médical et paramédical (médecins généralistes et pédiatres, pédopsychiatres, psychologues et infirmières).

Nous nous sommes ensuite adressés aux quatre équipes régionales de l'AEMO en leur demandant de nous fournir une liste de personnes qui avaient recours aux prestations de suivi. Sur la base des indications fournies par les équipes, nous avons procédé à une sélection en respectant la répartition des régions et de l'activité professionnelle. Une première liste de 22 personnes a été établie : pour chaque région et chaque activité professionnelle, un choix d'une à trois personnes était prévu. Si la première personne contactée refusait l'entretien, une alternative était envisagée. Un courrier, sollicitant un entretien, a été envoyé à 11 personnes sélectionnées. Ces personnes ont ensuite été contactées par téléphone pour savoir si elles acceptaient de participer et pour convenir d'un entretien. Aucun refus n'a été essuyé. Un directeur d'établissement scolaire a

suggéré que ce soit le responsable social des trois collèges de la région qui participe à l'entretien.

La composition finale de notre échantillon pour les entretiens a été la suivante :

- 4 assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ (une personne par région) : trois femmes et un homme. L'un·e de ces AS est également adjoint·e au chef de l'Office régional de protection des mineurs (ORPM).
- 7 professionnel·le·s, dont une enseignante (doyenne d'établissement scolaire), un enseignant (également médiateur scolaire), un responsable social dans trois établissements scolaires, une psychologue thérapeute de famille, une psychologue dans une polyclinique en pédopsychiatrie et une représentante de l'Office du Tuteur général (OTG), un Juge de paix.

Tableau N° 2 : Répartition des personnes interrogées

Régions	Activité professionnelle
Lausanne : N = 4	Assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ Psychologue, thérapeute de famille Représentante de l'OTG Enseignant – médiateur
Est : N = 3	Assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ Psychologue dans une polyclinique pédopsychiatrique Juge de paix
Ouest : N = 2	Assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ Responsable social de trois établissements scolaires
Nord N : = 2	Assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ Enseignante – doyenne

Tableau N° 3 : Activité professionnelle des personnes interrogées

	N =
Assistant·e·s sociaux·sociales du SPJ	4
Office du Tuteur général	1
Représentant·e·s de l'école	3
Justice	1
Domaine de la santé et paramédical	2

Les entretiens ont été réalisés entre le 22 avril et le 11 juillet 2006. Ils ont été retranscrits sous forme de compte rendu (pas de retranscription intégrale). Chaque retranscription des entretiens a été envoyée pour relecture et correction aux personnes interrogées. Les modifications et précisions données par les personnes interrogées ont été apportées. Selon le protocole de la recherche, il a été décidé et annoncé aux personnes concernées qu'aucun nom ne serait cité. Seule leur fonction est mentionnée.

Les entretiens se sont déroulés la plupart du temps sur le lieu de travail des personnes interrogées. Ils ont été menés, en règle générale, par deux membres de l'équipe de recherche (à l'exception de deux entretiens, menés par une seule personne en raison d'absence pour raison de santé).

Les buts et objectifs de la recherche ont été exposés brièvement au début de chaque entretien, en soulignant les questions auxquelles cette recherche tente de trouver des réponses, à savoir : Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ? En quoi consiste précisément le dispositif AEMO ? Qu'est-ce que l'éducation en milieu ouvert, quelles réponses peut-elle apporter, à qui et en fonction de quelles attentes ?

Les entretiens semi-directifs ont duré généralement une heure et demie. Deux canevas d'entretien légèrement différents ont été élaborés, un destiné aux AS et l'autre aux professionnel·le·s non AS ; ce sont principalement les questions concernant la procédure à suivre pour une demande de suivi de l'AEMO qui varient entre les deux grilles d'entretien.

Le canevas d'entretien a été préalablement testé sur un enseignant de l'EESP qui connaît bien l'activité de l'AEMO. Diverses remarques sur le contenu du canevas ainsi que sur la thématique de recherche ont été émises. Elles nous ont permis d'améliorer la grille d'interview avant son utilisation.

Les questions ont été rassemblées en cinq groupes :

1. *Contact-connaissance de l'AEMO*. But : savoir par quels canaux d'information les personnes interrogées ont eu connaissance de l'AEMO.
2. *Motifs de la demande*. But : définir quels sont les principaux critères que le·la professionnel·le prend en compte pour solliciter un suivi socio-éducatif et donc de percevoir leur vision d'une prise en charge AEMO. Nous souhaitons également appréhender la procédure à suivre pour une demande de suivi de l'AEMO.
3. *Attentes par rapport à la demande de suivi de l'AEMO* : Ce groupe de questions avait pour but de relever toute différence qui pouvait exister entre ce qui se dit officiellement de la prestation de l'AEMO et les raisons réelles qui motivent le recours au suivi de l'AEMO.
4. *Modalités de l'intervention* : Il s'agissait ici d'entendre la personne interrogée sur le déroulement des suivis, de connaître son rôle si rôle il y a en termes de collaboration, d'intervention et de suivi de l'intervention.
5. *Représentations et visions* : Nous avons voulu recueillir les perceptions des personnes interrogées autour de la question du suivi socio-éducatif : du cadre structurel et institutionnel à la pratique effective sur le terrain ainsi qu'à la mission première de protection des mineur·e·s.

Synthèse des entretiens

Les quatre AS interrogé·e·s sont en poste depuis plusieurs années (de 5 à 16 ans) et ils et elles ont donc une longue expérience de l'AEMO. Ils·elles indiquent avoir eu connaissance de l'AEMO dans le cadre de leur activité professionnelle. Deux d'entre eux·elles ont eu des contacts auparavant avec des structures similaires en France et en Valais, mais elles étaient organisées différemment.

Pour les professionnel·le·s rencontré·e·s, la connaissance de la prestation de l'AEMO se fait principalement via les réseaux professionnels : c'est par l'intermédiaire de leur entourage professionnel, les collègues ou autres professionnel·le·s (travail en réseau), via leur institution, dans le cadre de colloques ou lors de formation qu'ils·elles ont été informé·e·s. Dans le milieu scolaire, c'est le·la médiateur·trice scolaire (et la direction)

qui transmet l'information qu'il·elle a reçue dans le cadre de sa formation. La doyenne, qui a également joué le rôle de médiatrice scolaire dans son établissement il y a quelques années indique qu'elle a découvert l'AEMO dans le cadre de sa formation à la médiation (information dispensée par un responsable de l'AEMO). La responsable de tutelles précise que certains dossiers bénéficiaient déjà d'un suivi de l'AEMO lorsqu'elle les a repris et que les discussions avec les collègues ont permis d'approfondir ses connaissances. L'enseignant et le Juge de paix sont les seuls à indiquer avoir consulté des documents écrits de l'AEMO avant de demander un suivi.

Trois des professionnel·le·s interrogé·e·s notent que leur collaboration avec l'AEMO est récente (de 1 à 3 ans) et ils·elles n'ont pas eu l'opportunité de recourir souvent à cette prestation. Une des professionnel·le·s rapporte qu'elle travaille depuis cinq ans mais n'a fait appel à l'AEMO que 5 à 6 fois.

Fréquence

La fréquence des demandes de suivi de l'AEMO varie d'un·e AS à l'autre. Les AS du SPJ font la distinction entre les demandes concernant leurs propres dossiers (« *suivi en collaboration, dossiers référencés* ») et les demandes venant de tiers (« *suivi de l'AEMO* »). Si le recours à l'AEMO est relativement limité pour leurs propres dossiers (de 2 à 10 % environ de l'ensemble des dossiers), les demandes externes semblent selon nos interlocuteurs·trices plus courantes, jusqu'à deux par mois. L'adjoint·e ORPM, qui valide ces demandes externes, relève qu'elles sont issues principalement de professionnel·le·s. Environ une demande sur vingt vient directement des parents.

La fréquence indiquée par les professionnel·le·s interrogé·e·s est très proche de celle des AS : une proportion variant de 3 % à 10 % environ de l'ensemble des situations suivies (par la psychologue en pédopsychiatrie) ou posant problème (pour les deux enseignant·e·s). Ils·elles recourent ponctuellement (et assez rarement) au suivi de l'AEMO (sauf en ce qui concerne la responsable de tutelles). Trois des professionnel·e·s interrogé·e·s rapportent que leur collaboration avec l'AEMO est récente.

Deux personnes (un AS et l'AS scolaire) remarquent avoir sollicité l'AEMO plus souvent dans le passé, mais constatent un découragement dû à la longueur des délais d'attente. L'AS scolaire estime qu'il pourrait penser à l'AEMO pour pratiquement la moitié des dix situations qu'il rencontre chaque semaine, mais qu'il n'adresse de demande de suivi qu'une fois par mois en moyenne (sur un total d'environ 150 dossiers d'enfants ouverts chaque année).

De manière générale, les professionnel·le·s se disent satisfait·e·s de cette prestation et 4 sur 7 ajoutent, soit qu'ils·elles ont l'intention de demander d'autres suivis (l'enseignant), ou qu'ils·elles souhaiteraient idéalement y recourir plus souvent. Les éléments invoqués qui les empêchent de le faire sont le long délai d'attente, les réticences des familles ou encore la procédure (avec le passage obligé par le SPJ) jugée trop longue et ardue. Une AS SPJ estime également que l'AEMO ne « *joue pas le jeu* » en n'insistant parfois pas suffisamment pour motiver un suivi lorsque les familles sont réticentes.

Prise de décision

Chez les AS du SPJ, la décision concernant la demande de suivi est très formalisée, qu'il s'agisse de suivis en collaboration ou AEMO. L'AS soumet la demande lors du

colloque ; la demande est discutée ; ensuite, le·la chef·fe ORPM, ou son adjoint·e valide et signe la demande, qui est adressée (sous forme de fiche indique un des AS) à l'AEMO. Quand une enquête est demandée par une instance judiciaire ou administrative (Tribunal d'arrondissement ou Juge de paix), la demande de suivi peut être également discutée en groupe ou individuellement avec l'adjoint·e ORPM. Avant la nouvelle organisation régionale, la demande dépendait de l'appréciation unique de l'AS, qui en informait son·sa chef·fe. L'adjoint·e ORPM (qui valide les demandes externes de son office) signale que, lorsque des parents appellent sur conseil d'un·e professionnel·le, le SPJ les renvoie au·à la professionnel·le afin qu'il·elle remplisse le formulaire de demande AEMO. Il ajoute que lorsque cette demande émane directement de parents, un entretien peut être organisé avec un·e AS pour clarifier la demande.

Tous/toutes les professionnel·le·s interrogé·e·s indiquent que la décision de demander un suivi de l'AEMO est de leur seul ressort. Le Juge de paix précise qu'il n'a pas de contact direct avec l'AEMO mais qu'il suggère généralement le suivi à l'AS du SPJ, responsable de la situation, qui s'occupe ensuite de la demande. Même s'ils doivent en référer à leurs supérieurs ou cadres, et que la situation est quasiment toujours discutée en groupe, la décision de demande de suivi leur appartient. Ils·elles insistent tous et toutes sur la nécessité d'en débattre d'abord avec les parents (et le jeune pour les enseignant·e·s) et d'avoir leur accord pour faire une demande. Sans l'accord et la collaboration des familles, le suivi est, selon nos interlocuteurs·trices, voué à l'échec. Le Juge de paix rappelle que le suivi AEMO peut représenter une intrusion aux yeux de la famille et ne doit pas être imposé : c'est une mesure qui doit être négociée avec des parents et des jeunes qui sont prêts à entrer dans une démarche réflexive. C'est donc généralement après une concertation au sein des équipes professionnelles et avec les familles concernées que la demande est déposée.

L'AS scolaire précise qu'il est attentif à la manière de présenter le SPJ, afin de rassurer les personnes et éviter des réticences. Il parle de structure qui peut aider, qui finance les prestations de l'AEMO, qui tient des statistiques et ajoute qu'il n'y a pas besoin d'ouverture de dossier social au SPJ pour l'obtention d'un suivi de l'AEMO. Dans certains établissements scolaires, il participe à des groupes réunissant des membres de l'école (représentant·e·s des enseignant·e·s, infirmière scolaire, psychologue, etc.). Le suivi de l'AEMO est proposé dans le cadre de discussions, soit autour de situations difficiles. Il suit également d'autres situations qui ne sont pas discutées en groupe : là, il tient compte de l'avis d'autres professionnel·le·s éventuels, mais en tous les cas, il n'a pas à référer de sa décision.

Accessibilité et procédure

La prestation de l'AEMO semble relativement accessible : aucun refus n'est signalé par les personnes interviewées. Par contre, le délai de mise en place du suivi (à partir du moment où le SPJ a accepté la demande) est considéré comme long ou trop long par pratiquement tous·toutes les professionnel·le·s interrogé·e·s (10 sur 11) et par presque tous les AS, en particulier dans des situations difficiles ; il dure, selon nos interlocuteurs·trices, de deux à quatre mois. Ce délai semble toutefois plus ou moins long selon les régions. Le Juge de paix estime que ce long délai d'attente est plus le fait du SPJ et de l'OTG, qui peinent à répondre à toutes les demandes, plutôt qu'à l'AEMO.

Les professionnel·le·s interrogé·e·s sur la procédure à suivre pour les demandes externes la considèrent comme simple et claire en ce qui concerne la demande au SPJ. Les modalités de la transmission SPJ-AEMO ne sont en revanche pas connues. La responsable de tutelles indique ne pas avoir à passer par le SPJ et s'adresse directement à la direction de l'AEMO ; elle ne sait par contre pas comment fonctionne la coordination à l'interne de l'AEMO. La psychologue en pédopsychiatrie a des contacts directs parfois informels avec les éducateurs·trices qu'elle côtoie depuis de nombreuses années. La psychologue thérapeute de famille indique ne pas connaître le protocole, ne pas remplir de demande officielle, et procéder de diverses manières suivant les cas (elle propose parfois à la famille de prendre contact directement). L'enseignant estime le formulaire de demande « *hypocrite* », estimant que certaines informations ne sont jamais indiquées sur un tel formulaire (situations de sévices sexuels, par exemple).

Changements suite à la réorganisation

La principale remarque liée à la réorganisation concerne, selon nos interlocuteurs, l'allongement des délais d'attente pour la mise en place des suivis. Il s'agit d'une remarque qui revient assez fréquemment à plusieurs moments des entretiens, tant chez les AS que chez les professionnel·le·s. De manière générale, mis à part l'allongement des délais et le passage obligé par le SPJ (cité 3 fois sur 7), qui implique une procédure plus contraignante et rebutante pour les familles (selon l'avis de 2 professionnel·le·s), peu ou pas de changements sont constatés par ces derniers (mais rappelons que plusieurs sont en place depuis peu de temps et ne connaissaient pas l'AEMO avant la réorganisation). La thérapeute de famille, en place depuis treize ans, considère que le travail des éducateurs·trices a été modifié par l'introduction du nouveau dispositif : moins d'enthousiasme, moins de disponibilité, visites moins fréquentes, davantage de limites dans l'intervention. Une AS partage cet avis : elle a également l'impression que cette réorganisation génère un sentiment d'insécurité chez les éducateurs·trices de l'AEMO et qu'ils·elles expriment une insatisfaction qui se traduit par de fréquentes et longues périodes de maladie.

L'AS scolaire pense qu'il y a certes davantage de cohérence grâce à la fédération des équipes au niveau cantonal mais, en même temps, le territoire à couvrir dans sa région ayant changé, l'AEMO est moins disponible. Il regrette le côté « *artisanal* » qui prévalait dans les contacts avec les éducateurs·trices de l'AEMO il y a quelques années et qui a disparu.

De manière générale, les AS qui étaient en place avant la réorganisation sont mitigé·e·s par rapport à la nouvelle structure. Un des AS est assez critique, déclarant que le SPJ, avec sa politique de globalisation, a réalisé un « *autogol* » et se retrouve aujourd'hui débordé par la masse de dossiers à traiter. Il juge que l'AEMO a perdu de sa liberté avec le passage obligatoire des demandes par le SPJ. Une autre AS ajoute que, selon elle, la complexité des situations rencontrées dans les familles (par exemple des femmes élevant seules leurs enfants et souffrant de troubles psychologiques associés à des problèmes physiques) est telle que les suivis AEMO ne sont pas en mesure d'apporter des solutions. Elle pense que les démarches à accomplir sont aujourd'hui beaucoup plus compliquées et que les méthodes appliquées par l'AEMO, comme celle de l'aide

contrainte (Hardy, 2001)² ne sont pas adaptées à la réalité suisse. Seul·e l'adjoint·e ORPM, qui n'a pas connu l'AEMO avant le regroupement cantonal, indique que la nouvelle version des dispositifs d'application à la convention clarifie les pôles de compétences. Il·elle observe également que les situations déléguées à l'AEMO sont de plus en plus complexes.

Motifs de la demande et attentes

Profil des situations, caractéristiques

Les AS et les professionnel·le·s interrogé·e·s estiment que l'on ne peut pas établir de profil type de la population concernée par les demandes de suivis AEMO. Néanmoins, ils·elles évoquent un certain nombre d'éléments qui indiquent qu'il s'agit très souvent de situations familiales complexes (divorces, familles monoparentales, généralement des mères seules avec leur·s enfant·s, recomposées, pères absents, parents sous tutelle, etc.). Ces situations touchent des familles précarisées, issues souvent – mais pas toujours – de milieux socio-économiques défavorisés, ou des familles soutenues par l'aide sociale, ou encore des familles d'origine étrangère en statut précaire.

Les jeunes concerné·e·s sont souvent des adolescent·e·s et des préadolescent·e·s (12 à 16 ans en moyenne). Mis à part trois AS, qui indiquent que la proportion de filles est assez importante, les personnes interrogées ne font pas de distinction selon le sexe des jeunes pour les situations faisant l'objet d'une demande de prestation de l'AEMO. Selon les AS toujours, les demandes émanant des institutions scolaires sont nombreuses : les difficultés à l'école sont apparemment souvent concomitantes à des conflits familiaux.

Les principaux motifs qui justifient la demande de suivi se recoupent dans les différents entretiens. Des problèmes dans la relation parent·s-enfant·s, souvent liés à l'incapacité des parents d'asseoir leur autorité ou de mettre un cadre, de poser des limites à leurs enfants, des problèmes de communication au sein de la famille, ou encore des difficultés pour le·la jeune à prendre une autonomie (trop d'autorité parentale ou des problèmes de loyauté) sont évoqués.

Un décalage culturel, parfois conjugué à un statut précaire, à un faible statut socio-économique, à peu de ressources et des difficultés linguistiques peut également constituer une difficulté. On assisterait à des conflits de culture avec une intériorisation de normes éducatives différentes. Diverses situations sont évoquées, comme celles d'enfants qui, suite à un regroupement familial, ont retrouvé des parents avec lesquels ils n'avaient pas vécu pendant des années (d'origines portugaise, latino-américaine, africaine ou ex-yougoslave). Des conflits sont cités entre des adolescent·e·s d'origine étrangère (en particulier des filles) et leurs parents, qui posent des exigences en contradiction avec la vie, les normes et les valeurs en Suisse. Enfin, des problèmes liés à la consommation de drogue et/ou d'alcool (des jeunes ou des parents), à des parents qui ont eux-mêmes été victimes de maltraitance, à des difficultés et échecs scolaires (absentéisme, ou des jeunes qui dérangent la classe ou ne sont pas intégrés au système

² On entend par «*aide contrainte*» le soutien, l'aide apportée aux jeunes et aux familles qui découle d'une demande d'intervention de la part de l'autorité administrative et/ou judiciaire. L'aide est ainsi fortement suggérée, imposée, voire contrainte. Cette situation paradoxale devient alors très complexe tant pour les professionnel·le·s que pour les jeunes et leur famille.

scolaire) et un besoin d'aide pour des démarches d'orientation scolaire ou professionnelle sont également à l'origine de demandes de suivi.

L'adjoint·e ORPM ajoute que le suivi de l'AEMO peut être envisagé comme alternative ou complément à un placement. Cette mesure peut permettre d'éviter un placement ou être demandée dans des situations où un placement n'est pas possible, soit à cause du comportement du jeune, soit en raison de la fragilité de la famille, soit encore quand un enfant rentre à la maison suite à un placement. Un suivi de l'AEMO peut aussi être proposé à des familles qui craignent le SPJ ou une démarche auprès d'un psychologue. Dans ces cas-là, l'AEMO renvoie une image plus rassurante.

Deux AS laissent entendre que le suivi de l'AEMO permet également de les décharger. L'adjoint·e ORPM précise que, dans certaines situations, c'est lui-même ou elle-même qui pourrait assumer ces suivis s'il/elle avait le temps de rencontrer régulièrement les familles. Il/elle qualifie le suivi de l'AEMO de « *souape pour les AS* », car il permet, d'une part de diminuer la tension au sein des familles en les aidant à retrouver un équilibre et une harmonie dans leurs projets de vie, et, d'autre part, au sein du SPJ de faire face à des situations de crise. La responsable des tutelles évoque également une dimension « *rassurante* » du suivi de l'AEMO en l'illustrant avec l'exemple d'une famille qui demandait une prestation de suivi de cette manière : « *Mettez-nous l'AEMO, comme ça vous serez tranquille et nous aussi !* »

Deux remarques concernent les enfants en bas âge ou en âge préscolaire, pour lesquels d'autres types de mesures sont mieux adaptées. Une AS signale également ne pas avoir recours à l'AEMO en cas de toxicodépendance des parents. Le Juge de paix estime quant à lui que des problèmes d'ordre psychiatrique posent une limite au recours à l'AEMO. Une situation de mise en danger imminente de l'enfant exclurait également un suivi AEMO.

L'adjoint·e ORPM émet l'hypothèse que les familles économiquement défavorisées utilisent une certaine forme de violence visible (claques) pour imposer leur autorité. Ces familles sont donc plus facilement repérables, d'où l'intervention du SPJ ou de l'AEMO. Il s'agit, d'après lui/elle, d'une population qui est plus exposée à la sanction.

Une autre AS relève que, pour les milieux plus favorisés, il ne suffit pas d'avoir des ressources financières, qui leur permettent de chercher de l'aide auprès de professionnel·le·s du domaine privé (psychologue ou psychothérapeute), mais que des ressources intellectuelles et relationnelles sont également nécessaires. Cette remarque rejoint un commentaire de la psychologue en pédopsychiatrie, qui indique ne pas rencontrer de patients bénéficiant d'un statut socio-économique élevé, car ces derniers s'adressent « *au privé* » en cas de problème.

Attentes

Les AS et les professionnel·le·s attendent principalement du suivi de l'AEMO qu'il permette de renouer le dialogue entre parents et enfants, ainsi qu'un soutien aux parents dans la restauration de leurs compétences éducatives. Les éducateurs·trices de l'AEMO aident les parents à mettre en place ou renforcer un cadre, à mettre de l'ordre dans les rapports entre les générations et à tisser un lien. Les éducateurs·trices de l'AEMO apportent un nouvel éclairage sur la situation familiale et peuvent jouer un rôle de médiation en permettant aux membres de la famille de s'écouter. Ces attentes sont évoquées pratiquement par toutes les personnes interrogées.

Un AS utilise le concept de « *guidance parentale à travers le partage* » à propos du soutien apporté par les éducateurs·trices à des parents débordés par la gestion du quotidien (vie professionnelle, familiale, relation de couple, etc.). Plusieurs professionnel·le·s relèvent que le suivi de l'AEMO ne peut être ni un premier, ni un dernier recours, car il nécessite de mobiliser les ressources des familles ; celles-ci doivent collaborer. C'est une intervention proposée en fonction des compétences résiduelles des parents, afin de les soutenir pour qu'ils soient à même d'en profiter. Si la situation familiale est trop dégradée ou s'il y a mise en danger de l'enfant, le suivi de l'AEMO n'est pas adapté. Si les parents sont complètement démunis, un placement en institution est plus opportun. Pour la thérapeute de famille, l'action de l'AEMO a une dimension psychosociale : elle vise à faire émerger une prise de conscience du mode de fonctionnement et de vie de la famille. Le Juge de paix insiste sur la proximité et l'efficacité de l'AEMO dans la restauration des liens au sein de la famille et avec l'extérieur. L'importance de l'intervention qui se déroule sur le terrain, à domicile, est également relevée.

En résumé, plusieurs objectifs sont donc cités : l'intervention de l'éducateur·trice de l'AEMO doit :

- Aider les parents à poser un cadre, des limites, restaurer un rôle parental, améliorer les compétences parentales.
- Permettre de se mettre d'accord sur des normes, des limites (intervention pour des adolescent·e·s en phase d'autonomisation).
- Permettre une meilleure insertion scolaire.
- Orienter les jeunes vers des réseaux de prestations qui leur sont destinées hors du cadre familial.
- Accompagner le ou la jeune dans ses démarches, construire un projet personnel (professionnel, linguistique, sportif, autre...).

Modalités de l'intervention

Avant l'intervention

La seule demande spécifique, évoquée par les AS et les professionnel·le·s (8 fois sur 11), concerne le genre de l'intervenant·e de l'AEMO. Parfois, un homme est explicitement demandé lorsque dans une famille le père est absent : une AS explique que l'éducateur peut transmettre une image de l'autorité paternelle et aider la mère à reconquérir une autorité parentale. L'AS scolaire indique qu'il a pour habitude de demander aux parents s'ils préfèrent rencontrer un ou une éducateur·trice afin de procéder à la demande. Il précise que cette demande n'est d'ailleurs pas toujours acceptée par l'AEMO et que, de surcroît, au vu des délais d'attente, il n'ose désormais plus la formuler, de crainte que cela ne rallonge le délai.

Une AS ajoute qu'il lui arrive de demander un·e éducateur·trice en particulier lorsqu'il s'agit d'un cas qui a déjà fait l'objet d'un suivi ; travailler avec la même personne, qui connaît déjà la situation, permet une meilleure efficacité. Elle conseille aussi parfois des prestations conjointes (AEMO et SUPEA par exemple) dans sa demande et, de manière générale, elle constate que ses demandes sont prises en considération. La psychologue en pédopsychiatrie signale également l'urgence de certaines situations.

Début du suivi – prise de contact

De manière générale, tous et toutes les AS et les professionnel·le·s organisent une première rencontre avec les familles, l'éducateur·trice de l'AEMO et éventuellement le tiers demandeur (école, psychologue, etc.). Cet entretien permet de formuler et clarifier la demande, de préciser les modalités et le rythme de l'intervention et de répartir les tâches entre les différent·e·s intervenant·e·s. L'AS en poste depuis le plus longtemps (seize ans) raconte qu'auparavant (il y a encore cinq à six ans) elle présentait toujours dans un premier temps les situations faisant l'objet d'une demande à l'équipe AEMO, qui donnait son avis quant à l'opportunité d'une prise en charge. Cette manière de collaborer a été abandonnée et elle le regrette : ce contact permettait des échanges et une meilleure connaissance réciproque des équipes.

L'AS scolaire indique que l'équipe AEMO de sa région propose aux parents un accueil de jour spécialisé en attendant le début du suivi. Cette prestation ne remplace pas le suivi éducatif, mais il juge l'initiative positive pour cette période d'attente.

Déroulement du suivi

Les modalités de collaboration et d'information sont très diverses d'un·e AS ou professionnel·le à l'autre. Les rapports directs qui existent avec certains éducateurs·trices, ainsi que le mode de fonctionnement de chacun (travail en réseau, prestations conjointes) sont apparemment les éléments qui définissent cette collaboration. Le rôle des AS et des professionnel·le·s pendant le suivi de l'AEMO varie donc fortement.

Dans la plupart des cas, l'AS se met en retrait une fois que le suivi de l'AEMO a débuté, mais il·elle reste le fil conducteur tout au long de l'intervention. Les contacts avec les éducateurs·trices de l'AEMO sont ponctuels (téléphoniques principalement). Dans des situations particulières ou dans le cadre de suivis en collaboration, il arrive que l'AS continue de voir régulièrement les familles, soit pour des questions qui ne relèvent pas de l'AEMO (financières, dentiste par exemple) ou dans le cadre de situations nécessitant un suivi selon le modèle d'aide contrainte. Souvent, l'AS intervient pendant le suivi de l'AEMO sur demande de l'éducateur·trice.

Même s'ils·elles ne sont pas appelé·e·s à intervenir régulièrement dans le cadre du suivi de l'AEMO, les AS semblent connaître les modalités d'intervention de l'AEMO (fréquence des rencontres, mode de fonctionnement).

Pour les professionnel·le·s interrogé·e·s, les contacts avec les éducateurs·trices de l'AEMO, lorsqu'il y en a (la thérapeute de famille déclare ne pas du tout intervenir pendant les suivis), sont surtout téléphoniques. La prise en charge AEMO via les écoles semble s'inscrire dans une logique de réseaux : les réunions sont régulières avec les professionnel·le·s et les parents (en particulier à Yverdon). Des prestations conjointes peuvent parfois être proposées : la nécessité de se réunir en réseau pour bien définir le rôle de chacun semble importante. Pour la responsable de tutelles, les rencontres avec la famille (hors cadre AEMO) et avec l'ensemble du réseau (enseignant·e, OTG, éducateur·trice, infirmière scolaire) sont régulières pendant le suivi. Le Juge de paix regrette que les contacts ne soient pas plus fréquents avec les éducateurs·trices ; il suggère que ceux·celles-ci pourraient accompagner les familles aux audiences, ce qui permettrait plus d'échange sur l'évolution des situations suivies. La psychologue en

pédopsychiatrie indique que son rôle consiste essentiellement à mettre en contact ; pendant l'intervention, elle se met en retrait, participant parfois à des réunions de réseaux, les contacts éventuels se résument à des entretiens téléphoniques.

Plusieurs personnes souhaiteraient une action plus intensive de l'AEMO (davantage de rencontres et de disponibilité de la part des éducateurs·trices pour les familles), parfois des interventions d'une durée plus longue, ainsi qu'une capacité à intervenir rapidement et intensivement en cas de crise ou d'urgence.

Il arrive que des points de situation soient faits après trois ou six mois de suivi, en particulier dans des situations d'aide contrainte, comme l'indique l'adjoint·e ORPM. Il/elle ajoute que, dans ces situations, l'intervention du SPJ est nécessaire : l'AEMO ne pourrait pas travailler seule dans la contrainte avec des parents peu coopérants.

Fin du suivi

Tous et toutes les AS du SPJ signalent un entretien de bilan final, auquel ils-elles participent parfois et/ou la rédaction de rapports écrits envoyés au SPJ. Une AS estime ces derniers parfois « *angéliques* », ne contenant pas les informations nécessaires pour la rédaction d'un rapport à la justice de paix. Elle l'explique par le fait qu'une copie du rapport peut être envoyée à la famille.

Deux AS reviennent sur la collaboration de la famille pour garantir le succès d'un suivi de l'AEMO. L'adjoint·e ORPM constate à ce propos que, dans le cadre des suivis AEMO, la situation à la fin du suivi est souvent plus stable que dans le cadre des suivis en collaboration pour lesquels le recours à l'aide contrainte est plus important. Une des AS suggère à ce propos que le modèle d'aide contrainte n'est pas applicable tel quel, car les AS n'ont pas réellement de moyens de contrainte.

Les professionnel·le·s ne savent pas ce qui – ni si quelque chose – est prévu à la fin du suivi. La thérapeute de famille indique ne pas recevoir de rapport écrit (ne pas en avoir demandé non plus) : elle est informée par téléphone. La psychologue en pédopsychiatrie déclare ne pas toujours savoir qu'un suivi est terminé (le retour se fait par l'intermédiaire des familles). Une réunion de bilan final est parfois prévue (pour les écoles) ou une demande de rapport écrit envisagée (responsable de tutelles). Le Juge de paix reçoit régulièrement des rapports du SPJ, dans lesquels figure généralement un compte rendu du suivi AEMO, voire une copie du rapport AEMO.

Représentations

Satisfaction

Toutes les personnes interrogées sont très satisfaites des prestations de l'AEMO, considérées comme étant de grande qualité, indispensables, permettant une prise en charge souple et adaptée aux besoins spécifiques de chaque situation, et répondant à une demande de prise en charge « *ambulatoire* » qui gagnerait à être plus développée. Le professionnalisme des éducateurs·trices de l'AEMO est relevé. L'enseignant souligne également qu'il est rassurant de savoir que l'AEMO existe et peut prendre en charge des situations pour lesquelles les enseignants ne sont pas qualifiés. L'action de l'AEMO devrait selon lui être plus visible : il imagine la présence ponctuelle d'un·e éducateur·trice de l'AEMO dans les collèges et un·e référent·e du SPJ pour les écoles.

Collaboration SPJ – AEMO

Les AS se déclarent très satisfait·e·s des suivis AEMO et deux considèrent cette prestation indispensable. La collaboration entre les équipes de l'AEMO et le SPJ est bonne et harmonieuse. Une AS constate que, malgré des rivalités structurelles qui existent entre le SPJ et l'AEMO sur les conditions de travail, l'entente est très bonne. Un AS considère que si les relations sont bonnes entre les deux services, il est néanmoins nécessaire de revoir la structure institutionnelle, ainsi que les moyens mis en œuvre pour répondre aux demandes : il estime que le service AEMO devrait bénéficier d'une autonomie et gérer les dossiers qui relèvent de ses compétences, ce qui permettrait une meilleure gestion des dossiers, tant du côté du SPJ que de l'AEMO. Les professionnel·le·s s'expriment assez peu sur la collaboration entre les services. Le Juge de paix est un des seuls à s'exprimer sur ce point : il considère que le concours des deux services est indispensable pour réaliser leur mission. Selon lui, le SPJ n'est pas assez armé pour faire face à toutes les situations et a besoin de l'AEMO, tout comme l'AEMO ne peut pas se passer du concours du SPJ.

Images du SPJ et de l'AEMO

La grande majorité des personnes interrogées (8 sur 11) estiment que l'image du SPJ est en lien à la police, au tribunal de mineurs, à des peines lourdes, au placement, à des enquêtes, etc. Elle fait peur ; elle peut susciter des réticences auprès des familles et porter préjudice à l'intervention de l'AEMO, qui se joue davantage sur le registre de la collaboration. Cette image confère au SPJ un rôle ingrat, mais aussi un pouvoir de décision. Selon une AS, l'AEMO bénéficie d'une grande proximité avec les familles et renvoie une image chaleureuse et disponible. Un des AS relève une grande différence dans le fait que l'AEMO intervienne sur la base d'une demande de suivi à caractère souvent volontaire, alors que le SPJ doit parfois imposer son intervention. Selon les professionnel·le·s interrogé·e·s, il faut maintenir une distinction très claire entre le SPJ et l'AEMO. La seule professionnelle à ne pas aborder ce point est la responsable de tutelles, qui travaille directement avec l'AEMO.

Dans l'ensemble, peu de critiques négatives sont émises par les professionnel·le·s : le manque d'information sur les suivis et d'échange entre les éducateur·trices et les professionnel·le·s est relevé, ainsi que les délais d'attente trop longs. L'importance de ne pas « *empiéter* » sur le territoire de l'autre (les éducateur·trices de l'AEMO ne font pas un travail thérapeutique) est esquissée, ainsi qu'un constat concernant les différences dans la manière de travailler d'un groupe AEMO à l'autre. Ils·elles insistent plutôt sur la nécessité de renforcer cette structure.

Nouvelle loi sur la protection des mineurs

Selon l'adjoint ORPM, la nouvelle loi a provoqué des changements pour le SPJ : elle a clarifié la relation avec les autres professionnel·le·s, ce qui est positif, mais l'obligation de signaler peut aussi mettre en difficulté. Ainsi les éducateur·trices de l'AEMO doivent être plus attentif·ves à des cas de maltraitance et l'obligation de signaler donne lieu à des demandes de clarification.

Pratiquement tous les AS estiment que l'introduction de la nouvelle loi va générer davantage de signalements et de travail pour le SPJ. Du coup, les prestations de terrain ne pourront pas suivre la demande et les délais d'attente augmenteront. Les suivis de

l'AEMO n'y échapperont pas, car la disponibilité de ce service en est réduite. Un des AS pense même qu'un système de politique sociale à deux vitesses se dessine dans un proche avenir : compte tenu des exigences à remplir pour bénéficier d'un suivi et des moyens mis en œuvre pour répondre à ces demandes, les personnes les plus précarisées auront de moins en moins accès aux prestations, car leur capacité à formuler des demandes d'aide n'est pas suffisante. La mise en vigueur de la nouvelle loi ne fera, selon lui, qu'aggraver la situation.

Les professionnel·le·s interrogé·e·s n'expriment pas de commentaires particuliers concernant l'introduction de la nouvelle loi.

Conclusion

De manière générale, les AS et les professionnel·le·s s'accordent sur les caractéristiques de la population suivie ainsi que sur les raisons qui motivent une demande de suivi et sur les attentes vis-à-vis des prestations de l'AEMO. Les un·e·s comme les autres connaissent les prestations de l'AEMO via leur réseau professionnel et, si ils ou elles se déclarent très satisfait·e·s des prestations proposées, ils·elles indiquent n'y recourir finalement que dans une minorité de cas : 2 % à 10 % environ du nombre de situations ou de cas qu'ils ou elles sont amené·e·s à traiter. La principale critique évoquée qui pourrait expliquer cette fréquence relativement basse et le délai d'attente, souvent considéré comme long, qui peut constituer un frein à la demande.

Les images et représentations véhiculées par l'AEMO et le SPJ sont ressenties de manière très similaire : alors que le SPJ symbolise assez systématiquement la police, le placement, le tribunal, l'AEMO est considérée comme plus proche des familles et la distinction entre les deux institutions est jugée nécessaire.

Les différences que l'on peut relever entre les AS et les professionnel·le·s concernent plutôt des aspects formels. Ainsi la prise de décision concernant la demande de suivi à l'AEMO est très formalisée pour les AS du SPJ (discutée en colloque, puis validée par le·la chef·fe ORPM), alors que les professionnel·le·s indiquent que cette décision relève de leur seul ressort, même si la situation est quasiment toujours discutée en groupe au préalable. Les modalités de collaboration et d'information pendant et à la fin du suivi varient fortement. D'une part les professionnel·le·s semblent se mettre plus en retrait que les AS pendant le suivi et n'ont que peu d'information sur la fin de la prestation. D'autre part, les modalités de collaboration dépendent du mode de fonctionnement de chacun ainsi que des rapports directs qui existent avec certain·e·s éducateurs·trices. Pour terminer, les professionnel·le·s interrogé·e·s sont également moins sensibles à l'impact que pourrait avoir l'introduction de la nouvelle loi sur les prestations de l'AEMO. Pour les AS, l'augmentation du nombre de signalements provoquée par ce nouveau cadre légal, aura des répercussions négatives sur les délais d'attente.

Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, de nombreux éléments exprimés par les AS et les professionnels, qui portent un regard extérieur sur le suivi de l'AEMO, se retrouvent également dans le discours des éducateurs·trices de l'AEMO, en particulier lorsqu'il s'agit des caractéristiques de la population suivie ou des raisons motivant le recours à cette prestation.

III. La clientèle de l'AEMO au travers des dossiers

Après avoir examiné le point de vue des acteurs et actrices qui demandent l'intervention de l'AEMO, nous allons maintenant nous intéresser à la clientèle de l'AEMO au travers des dossiers établis pour chaque mineur·e suivie.

Nous allons d'abord décrire le type d'informations qui peut être extrait de ces dossiers et ses limites. Ensuite, nous décrirons comment nous avons procédé au traitement des données, notamment les critères retenus dans le choix des informations et leur analyse.

Nous expliciterons les critères de choix qui nous ont permis de sélectionner 100 dossiers et livrerons l'analyse de ces 100 dossiers.

Construction de la base de données³

Nous avons extrait les informations quantitatives de la base de données du programme de gestion intitulé « *Progres* ». Ce programme permet aux services sociaux de l'État de Vaud de recueillir et d'organiser les données de base concernant les personnes suivies par ces services. Chacun, en fonction de sa mission légale, a un accès spécifique à une partie du programme, ce qui permet de garantir le respect de la protection des données.

Les données recueillies systématiquement sont :

- Nom et prénom de la personne suivie.
- Domicile.
- Date de naissance.
- Sexe.
- État civil.
- Dates d'ouverture et de fermeture du dossier.
- Informations concernant le type de prestations offertes par le service en question.

Aucune information sur les raisons des suivis ou sur d'autres types de détails personnels n'est insérée dans *Progres*.

Les informations informatiques concernant les suivis fermés restent archivées dans la base de données *Progres*, ce qui permet de retrouver les personnes qui ont déjà été suivies par un service social du canton de Vaud.

La gestion du « *dossier papier* » est différente selon les services : certains ont créé des outils informatiques, afin de mettre les principaux éléments descriptifs de l'intervention contenus dans le dossier en réseau (pour les membres de la même équipe) et ont renoncé au papier. D'autres, parmi lesquels le SPJ, continuent à travailler avec des dossiers papier : les informations concernant le suivi ne sont pas informatisées. Elles constituent le journal du suivi. Le dossier papier contient les lettres envoyées ou reçues par le Service, les copies des rapports aux Justices de paix et au Tribunal des mineurs, les décisions judiciaires, exceptionnellement les copies de rapports des membres du réseau⁴ et toute autre information utile (adresse, notes, etc.). Une fois le suivi terminé, ces dossiers sont classés aux archives du Bâtiment administratif de la Pontaise – BAP (siège

³ Cette opération a été effectuée fin 2004.

⁴ Ce n'est pas systématique.

de l'état-major du SPJ, de l'Office de surveillance des structures d'accueil de mineurs et de l'Office régional de protection des mineurs du Centre⁵).

Un dossier informatique est ouvert dans Progres au début de chaque suivi SPJ.

Ces informations sont introduites par une secrétaire selon les indications de l'assistant·e social·e. Elle vérifie les données auprès de l'Office du contrôle des habitants. L'assistant·e social·e communique par la suite les éventuelles modifications⁶ concernant le dossier en cours, mais il arrive que les changements soient mentionnés uniquement dans le dossier papier, sans avoir été communiqués à la secrétaire pour une modification de la base informatique.

Une vérification des données est effectuée en cas de désarchivage d'un dossier fermé (lorsqu'il est ouvert à nouveau) et en cas de transfert du dossier dans une autre région du canton (ce qui signifie un changement d'équipe SPJ⁷).

Les informations concernant le·la jeune sont :

- Le nom, le prénom, le sexe et la date de naissance du·de la mineur·e.
- La date d'ouverture du suivi SPJ.
- Le nom de l'assistant·e social·e en charge du dossier.
- La nationalité et le type de permis du·de la jeune (cette information n'est pas introduite systématiquement dans la base de données).
- Les noms et prénoms des parents.
- La composition de la fratrie (noms, prénoms, dates de naissance).
- Les liens existant entre le·la mineur·e et les membres de la famille (parents, fratrie, beaux-parents en cas de remariage et grands-parents, quand ils font partie ou participent au ménage).
- L'état civil et la date du mariage, du divorce ou de la séparation des parents.
- Le domicile actuel (avec l'historique des déménagements ; cette information n'est pas introduite systématiquement dans la base de données).
- Les personnes qui détiennent (individuellement ou conjointement) l'autorité parentale et la garde.
- La profession des parents (cette information est toutefois très rarement introduite dans la base de données).
- Le placement éventuel du·de la mineur·e en institution socio-éducative, son adresse ainsi que l'historique des placements.
- Le suivi éventuel d'une action éducative en milieu ouvert (AEMO), ou si un tel suivi a eu lieu.
- Les éventuels mandats de limitation de l'autorité parentale, ou les mesures pénales à l'égard du·de la mineur·e, ainsi que leur historique.

⁵ Il s'agit de l'ORPM qui couvre la région de Lausanne et environs.

⁶ Les modifications des données dans Progres sont effectuées, au SPJ, par les secrétaires des assistant·e·s sociaux·ales ou par une correspondante informatique. La personne qui assume cette fonction assure le lien entre les besoins informatiques du SPJ et leur réponse par l'unité informatique du département.

⁷ L'organisation des interventions sociales du SPJ auprès des familles se fait en fonction du domicile: les 11 équipes régionales SPJ assurant la couverture régionale du canton ont été regroupées en 2005 en 4 offices régionaux de protection de mineurs.

- Le cas échéant, le type d'aide financière que le·la jeune ou sa famille reçoivent, et depuis quand. Ce type d'aide comprend le paiement des frais de placement⁸ en institution ou dans une famille d'accueil ou élargie, un budget pour le·la jeune (argent de poche, frais scolaires, etc.), le paiement de son assurance maladie, des soins médicaux ou dentaires, des aides ponctuelles dans le cas de familles démunies, le paiement éventuel des frais de crèche ou de garderie, de cours soutenant la socialisation du/de la mineur·e, des camps de vacances.

À partir de Progres, nous avons extrait un certain nombre d'informations concernant les suivis AEMO répertoriés dans la base de données entre le 01.01.2000 et le 25.02.2004, afin de :

- Décrire la population suivie par l'AEMO en analysant différents aspects quantitatifs.
- Choisir 100 suivis fermés ayant fait l'objet d'une intervention AEMO, en étudiant plus spécifiquement les processus et caractéristiques du suivi.

Les items que nous avons extraites pour créer notre base de données sont les suivantes :

Tableau N° 4 : Items extraits des dossiers

Items enfant	Remarques : items introduits par la secrétaire SPJ
N° personne	Un numéro personnel est attribué.
Nom	
Prénom.....	
Date de naissance.....	
Sexe.....	
Localité	Domicile légal.
Nationalité	De l'enfant. En cas de double nationalité, un choix est effectué par la secrétaire qui introduit les données. Lorsqu'une des deux nationalités est « Suisse », c'est celle-ci qui est choisie.
Items parents	Remarques : données introduites par la secrétaire SPJ
Statut des parents	État civil. Cette information n'est pas répertoriée systématiquement. Quatre choix sont possibles : Mariage Séparation judiciaire Divorce Union libre
Permis de séjour	Cette information n'est pas répertoriée systématiquement.

⁸ Le SPJ fait une demande d'engagement de participation financière destinée aux parents qui doivent contribuer à l'entretien de leur enfant et, par conséquent, au placement de leur enfant en fonction de leurs moyens financiers.

Items sur la prestation de l'AEMO	Remarque : ces données sont introduites par la secrétaire AEMO ⁹ régional
Date d'ouverture procédure AEMO	
Date de fermeture procédure AEMO.....	
Date de prolongation	
Événement fondateur	Quatre choix possibles : transfert du SPJ à l'AEMO, intervention demandée par tiers, intervention demandée par famille du/de la mineur·e, transfert de l'OTG à l'AEMO.
Archivage ¹⁰	Motif de la fermeture. Treize choix sont possibles : 05 Arrêt sur initiative de mineur 06 Arrêt sur initiative des parents 11 Majorité atteinte 13 Décès 17 Départ du pays 18 Disparition 24 Intervention éducative impossible 25 Changement canton 26 Délai maximum atteint (= 2 ans) 27 Fin intervention éducative avec relais 28 Fin intervention éducative sans relais 29 Placement
Nom acteur	Nom de l'éducateur·trice de l'AEMO
Prénom acteur	Prénom de l'éducateur·trice de l'AEMO
Site	Quatre choix sont possibles : AEMO Lausanne AEMO Est AEMO Ouest AEMO Nord
Nom acteur en collaboration	Nom de l'éducateur·trice intervenant en collaboration
Prénom acteur en collaboration	Prénom de l'éducateur·trice intervenant en collaboration
Items SPJ	Remarques : données introduites par la secrétaire SPJ
Date début procédure Suivi SPJ.....	
Date fin procédure Suivi SPJ	
Acteur procédure	Nom et prénom de l'assistant·e social·e du SPJ

⁹ L'AEMO est la seule institution privée ayant accès à la base de données Progres. Elle est soumise expressément à la protection des données. Elle a uniquement accès à la partie du programme sur les suivis AEMO.

¹⁰ Le sens de certains des treize choix possibles reste obscur. Par exemple, les items 5, 6, 27 et 28 ne disent rien de l'effet de l'intervention AEMO. Autre exemple, la différence entre l'item 24 et les items 5 et 6 n'est pas claire. Aucun document explicatif n'a été produit.

En outre, nous avons extrait des informations sur les jeunes suivi·e·s par l'AEMO qui ont connu, avant ou après l'intervention éducative, un placement. Ces données n'ont pas été intégrées dans notre tableau de base. Elles constituent un fichier à part.

Tableau N° 5 : Données concernant les placements

Remarque : données introduites par la secrétaire SPJ

Date début du placement

Date fin du placement.....

Lieu de placement.....

Type de placement

Quatorze choix sont possibles :

- Placement chez la mère
- Placement chez le père
- Placement en famille d'accueil hors canton
- Placement en famille d'accueil vaudoise
- Placement en famille élargie
- Placement en institution UPVD
- Placement en institution hors canton
- Placement en institution non UPVD
- Placement en lieu d'accueil mère-enfant
- Placement en studio
- Week-end-vacances en famille élargie
- Week-end-vacances en famille d'accueil VD
- Week-end-vacances en famille d'accueil hors VD
- Week-end-vacances en institution

Problèmes rencontrés

Nous avons trouvé environ une dizaine de doublons :

- Lorsque la saisie du suivi de l'AEMO ou SPJ est faite en créant un nouveau numéro de dossier, alors qu'un suivi SPJ ou AEMO était déjà attribué pour ce·cette mineur·e. Cette erreur a été corrigée par la correspondante informatique SPJ qui a procédé à l'élimination d'une des deux procédures.
- Lorsqu'un même suivi de l'AEMO a été créé deux fois (avec un numéro de dossier différent), par exemple quand le·la mineur·e reçoit une deuxième intervention AEMO. Cette erreur a été corrigée par la correspondante informatique SPJ, qui a procédé à l'élimination d'une des deux procédures.
- Lorsque le·la même jeune a bénéficié de deux prestations de l'AEMO dans la période prise en considération. Le deuxième suivi peut commencer une année après la fin du premier. Une dizaine de ces cas ont été contrôlés. Dans ce cas, il ne s'agit pas de doublons, mais deux suivis pour la même personne.
- Nous avons aussi trouvé des données « *vides* », lorsqu'un numéro d'enfant a été attribué, mais qu'aucune information n'a été introduite dans Progres.

Traitement des données¹¹

Nous avons procédé à une série de traitement des informations brutes.

¹¹ Cette opération a été effectuée pendant le mois de janvier 2005.

- Pour un·e même jeune, les données concernant le suivi SPJ ont été enlevées quand la période du suivi de l'AEMO ne correspondait pas à la période du suivi SPJ. Dans ce cas, le suivi de l'AEMO est une « *voie rapide* » (c'est-à-dire un suivi de l'AEMO sans suivi SPJ).
- Lorsque l'ouverture d'un suivi SPJ et la fermeture du dossier AEMO se déroulaient dans l'intervalle d'un mois, nous avons considéré le suivi comme une « *voie rapide* » et enlevé les données SPJ. En effet, un mois est nécessaire au secrétariat pour introduire les changements liés à la fermeture et à l'ouverture de dossiers, compte tenu des processus de transmission des informations.

Suite à ce traitement, et afin d'éviter des confusions avec le langage institutionnel, nous avons décidé de ne pas utiliser les appellations « *voie normale* » (c'est-à-dire un suivi de l'AEMO lorsqu'un suivi SPJ existe également) et « *voie rapide* » (c'est-à-dire un suivi de l'AEMO sans suivi SPJ) : nous avons nommé le premier type de situation « *suivi en collaboration* » et le deuxième « *suivi de l'AEMO* ».

Il faut remarquer que les indications « *voie normale* » ou « *voie rapide* » n'existent pas en tant que telles dans la base de données Progres, alors qu'elles existent dans le langage et les procédures de collaboration entre l'AEMO et le SPJ. Concrètement, on peut déduire cette information par la présence sur la même période donnée d'une concomitance d'un dossier SPJ avec dossier AEMO pour un·e même mineur·e¹².

Normalement, la terminologie de « *suivi en collaboration* » concerne les assistant·e·s sociaux·ales SPJ du secteur social. Néanmoins, nous avons aussi considéré comme « *suivis en collaboration* » les situations suivantes :

- 4 suivis OTG : un·e assistant·e social·e du OTG suit le·la mineur·e au même temps que l'AEMO.
- 33 suivis socio-éducatifs non émis par le secteur social du SPJ : il s'agit de suivi par les secteurs SPJ « *adoption* », « *évaluation en divorce* » ou « *familles d'accueil* » au même temps que l'AEMO.
- 3 suivis administratifs : le·la mineur·e reçoit une aide financière de la part du SPJ. Il n'y a pas de suivi social à proprement parler.

La présence d'un·e professionnel·le du SPJ ou de l'OTG a motivé notre décision de considérer ces dossiers « *en collaboration* », même s'il ne s'agit pas d'un·e assistant·e social·e de secteur.

Nous avons éliminé les 6 jeunes de plus de 18 ans suivis par l'AEMO dans le contexte des conventions « *jeune adulte* » (le SPJ peut continuer de suivre et aider le jeune au-delà de ses 18 ans sous certaines conditions définies par la loi sur la Protection de mineur·e·s). Les spécificités de ce type de suivi et le nombre très restreint de jeunes concernés nous a induits à considérer ce petit groupe comme non représentatif, pour cette recherche, du travail AEMO.

Nous avons organisé les données selon trois catégories d'âge, correspondant à la préscolarité, à la scolarité obligatoire et à la post-scolarité obligatoire : 0-6 ans ; 7-15 ans et 16-18 ans. Ces catégories correspondent à celles utilisées dans les statistiques du SPJ.

¹² Ces deux dénominations ont été modifiées en 2004 (la « *voie rapide* » est désormais la « *demande externe* » et la « *voie normale* », la « *demande référencée* »).

Les suivis ont été classés par ordre alphabétique, et les noms et prénoms des jeunes ont été enlevés une fois que le fichier a commencé à être transféré aux membres du groupe de travail par le moyen de l'internet.

*Analyse des données*¹³

Notre panel est composé de 1567 suivis. Depuis notre fichier de base réunissant ces 1567 suivis AEMO, nous avons créé des nouveaux tableaux permettant de mettre en évidence les principales caractéristiques de cet échantillonnage.

Tableau N° 6 : Principales caractéristiques de la population suivie

Sexe (N = 1567)	Filles	684 (43,65 %)
	Garçons	883 (56,35 %)
Classes d'âge à l'ouverture du dossier	0-6 ans	374 (23,87 %)
	7-15 ans	1025 (64,41 %)
	16-18 ans	168 (10,72 %)
Nationalité Nous avons groupé les 57 nationalités différentes en 10 catégories	Suisse	1046 (66,75 %)
	UE 15	204 (13,02 %)
	Afrique Ouest + centre	104 (6,64 %)
	Ex-Yougoslavie	89 (5,68 %)
	Amérique centrale + Sud	40 (2,55 %)
	Asie	40 (2,55 %)
	Autre	26 (1,66 %)
	Afrique nord	14 (0,89 %)
	UE nouveaux membres	2 (0,13 %)
	Afrique du Sud	2 (0,13 %)
Sites AEMO	AEMO Est	364 (23,23 %)
	AEMO Lausanne	505 (32,23 %)
	AEMO Nord	399 (25,46 %)
	AEMO Ouest	299 (19,08 %)
Événement fondateur (qui déclenche l'intervention de l'AEMO)	Demandée par fam./min.	262 (16,72 %)
	Demandée par un tiers.	574 (36,63 %)
	Transfert de OTG à AEMO	52 (3,32 %)
	Transfert du SPJ à AEMO	679 (43,33 %)
Type de suivi	Suivi en collaboration	819 (52,27 %)
	Suivi de l'AEMO	748 (47,73 %)

¹³ Cette opération a été effectuée en janvier 2005.

Nations regroupées	Remarques
Autres	Nous avons 3 familles provenant d'Albanie (11 jeunes), une famille du Canada (2 jeunes) et 13 jeunes dont la provenance est inconnue.
Ex-Yougoslavie	Nous avons inclus dans cette catégorie tous les pays de l'ex-Yougoslavie, soit : Croatie, Slovénie, Bosnie-Herzégovine, Yougoslavie, Serbie et Monténégro. N.B. Aucun ressortissant de la Croatie ou de la Slovénie n'était présent dans notre échantillonnage.
UE 15 UE nouveaux membres	Nous avons effectué une distinction entre les pays membres de l'Union européenne et les 10 pays européens qui ont rejoint l'UE en 2004.

Description de l'échantillon de dossiers¹⁴

Nous avons choisi dans ce panel, de manière semi-aléatoire, un échantillon de 100 dossiers fermés, en respectant la représentativité selon quatre critères (cf. également annexe II) :

1. Type de collaboration.
2. Site AEMO.
3. Sexe des jeunes.
4. Catégories d'âge¹⁵.

Tableau N° 7 : Répartition des dossiers par type de suivi

Type de suivi	Site AEMO	Sexe	0-6 ans	7-15 ans	16-18 ans	Totaux
Collaboration AEMO	AEMO	F	2	3	1	6
	Est	M	1	5	1	7
	AEMO Lausanne	F	2	4	1	7
		M	2	6	1	9
	AEMO Nord	F	1	4	1	6
		M	3	5	1	9
	AEMO Ouest	F	1	2	0	3
		M	1	3	1	5
Suivi de l'AEMO	AEMO Est	F	1	3	1	5
		M	1	4	1	6
	AEMO Lausanne	F	2	5	1	8
		M	2	6	1	9
	AEMO Nord	F	1	3	0	4
		M	1	4	0	5
	AEMO Ouest	F	1	3	1	5
		M	1	4	1	6

Afin d'extraire les dossiers correspondant à cette répartition, 52 dossiers en collaboration et 48 suivis AEMO, nous avons créé trois tableaux à partir de notre base de données (1567 suivis). Un numéro a été attribué de façon aléatoire à chaque suivi. Nous avons choisi les 100 premiers dossiers après avoir ordonné ce chiffre aléatoire de

¹⁴ Cette opération a été effectuée en février 2005.

¹⁵ La nationalité n'a pas pu être prise en compte.

façon croissante. Cette opération, effectuée à trois reprises, nous a permis d'avoir trois séries de 100 dossiers choisis de façon aléatoire.

À partir de la première série, nous avons pu extraire 75 dossiers répondant à la répartition exposée ci-dessus. Les deux autres séries nous ont permis de sélectionner 24 dossiers. Le dernier dossier a été choisi aléatoirement dans la base de données, en respectant les critères de répartition.

Ensuite, nous avons contrôlé si les dossiers étaient réellement fermés. Cette opération a été réalisée seulement à ce moment car, entre l'extraction des informations et la possible fermeture d'un dossier, presque une année s'était écoulée. Ce premier contrôle dans Progres nous a obligés à choisir à nouveau dans la base de données 27 suivis en collaboration et 3 suivis AEMO. Ce choix a été fait en respectant la répartition des dossiers, mais de façon pseudo-aléatoire : nous avons choisi de façon arbitraire les suivis qui correspondaient à notre répartition.

À partir de ce moment, nous avons effectivement recherché les dossiers aux archives : les dossiers SPJ archivés sont conservés au BAP et les dossiers AEMO archivés sont conservés dans les bureaux régionaux AEMO.

Dossiers SPJ

Pour ce qui concerne les dossiers SPJ, nous avons découvert que 34 dossiers avaient été à nouveau ouverts, que 2 dossiers étaient suivis par l'OTG, et donc n'étaient pas physiquement au BAP, et que 9 dossiers étaient introuvables.

Par rapport aux 2 dossiers OTG, nous avons renoncé à demander à ce service l'autorisation de les consulter, préférant choisir, dans le bassin SPJ, 2 nouveaux dossiers (toujours correspondant à notre répartition).

Par rapport aux dossiers introuvables, c'est-à-dire qui ne se trouvent pas aux archives, plusieurs hypothèses sont à prendre en considération : il est possible que le dossier soit archivé au niveau informatique, mais encore sur le bureau de la comptabilité si un financement était prévu ou sur le bureau de l'assistant·e social·e, si elle·lui doit finir le journal du suivi et faire de l'ordre dans les documents avant l'archivage. Une autre possibilité consiste dans le désarchivage d'un dossier sans remplir la fiche indiquant cette opération et son auteur. Enfin, une erreur d'archivage, qui s'effectue selon le numéro du dossier, peut aussi se produire. Comme il y a plusieurs dizaines de milliers de dossiers répertoriés, la recherche d'un dossier dont le numéro est erroné s'avère difficile.

Un nouveau choix contrôlé, effectué à trois reprises, nous a permis de compléter notre échantillonnage pour les dossiers fermés manquants.

Pour la catégorie « *dossier en collaboration, AEMO Nord, F, 0-6 ans, 1 dossier* », il n'a pas été possible de trouver le dossier demandé : pour cette population, tous les dossiers sont toujours ouverts au SPJ. Nous avons donc choisi un autre dossier, en respectant le type de suivi, la région et l'âge, mais en changeant le sexe.

L'ensemble de cette opération a été rendu possible grâce à la collaboration de la secrétaire responsable du désarchivage, qui a contrôlé la fermeture des dossiers dans Progres et qui a cherché les dossiers papier aux archives.

Nous remarquons qu'il est possible que le fait de choisir des dossiers dont le suivi est terminé peut introduire un biais par rapport à la population habituellement suivie par le

SPJ. C'est-à-dire que les suivis plus difficiles ou complexes sont ceux qui probablement restent ouverts le plus longtemps et risquent d'être sous-représentés dans notre choix de 52 dossiers SPJ.

Les dossiers SPJ ont été consultés sur place.

Dossiers AEMO

Pour ce qui concerne l'AEMO, les quatre secrétaires des quatre régions se sont occupées de chercher les dossiers archivés ayant été suivis par l'équipe régionale.

Les secrétaires AEMO ont été chargées de procéder au prélèvement des dossiers mentionnés dans la liste aléatoire. Tous les dossiers ont été trouvés et photocopiés dans leur intégralité. Ils ont fait l'objet d'un contrôle par les secrétaires, afin de vérifier leur conformité. Les dossiers ayant révélé une ou des anomalies ont permis à l'AEMO d'effectuer des ajustements internes. Ils ont toutefois été transmis en l'état à l'équipe de recherche, sans faire l'objet de corrections. Seule exception : les secrétaires ont eu la consigne d'épurer les dossiers des éventuelles notes personnelles des éducateurs·trices oubliées lors de la clôture administrative du dossier.

En vue des entretiens prévus en automne avec les équipes de l'AEMO, ces dossiers ont été photocopiés et transmis à l'équipe de recherche de l'EESP, sous condition de destruction à la fin de la recherche : pour atteindre nos objectifs, il nous a semblé plus adéquat de limiter le plus possible les contacts avec les équipes d'éducateurs avant les entretiens pour l'analyse de leur intervention socio-éducative.

Analyse des 100 dossiers AEMO sélectionnés

Après avoir établi l'échantillonnage, nous nous sommes plongés dans la lecture et l'analyse d'un nombre restreint de dossiers – 100 situations suivies par l'AEMO. Nous avons illustré précédemment la façon dont nous avons effectué ce choix. Pour rappel, sur les 1567 situations suivies par l'AEMO entre le 1^{er} janvier 2000 et le 25 février 2004, 100 dossiers AEMO, 52 dossiers en collaboration SPJ-AEMO et 48 dossiers AEMO, ont été sélectionnés de manière semi-aléatoire.

Il s'agit de dossiers fermés, qui respectent la représentativité selon quatre critères :

1. Type de collaboration (dossier en collaboration ou dossier AEMO).
2. Site AEMO (Lausanne, Nord, Est, Ouest).
3. Sexe.
4. Catégories d'âge (0-6, 7-15, 16-18)¹⁶.

Le contenu de chaque dossier a été analysé à l'aide d'une vignette qui a été compilée afin de rassembler les éléments utiles à notre recherche¹⁷. Les informations qui sont présentées dans ce document ont été extrapolées de l'étude de ces vignettes qui s'est complètement terminée pendant le mois d'avril 2006. Leur présentation suit la structure de la vignette elle-même.

¹⁶ Cette sélection comprend quatre couples de fratries pour les dossiers AEMO et quatre couples de fratries pour les dossiers en collaboration.

¹⁷ La vignette a été soumise au groupe de référence. Elle a été préparée suite à une première lecture d'une partie des dossiers, qui a permis de nous rendre compte de l'information contenue dans les dossiers.

Chaque point est suivi par une partie « *discussion* » qui souligne certains des aspects exposés. Nous avons formulé des hypothèses que nous allons essayer de confirmer, ou infirmer, dans notre partie conclusive.

Qui demande un suivi de l'AEMO ?

Le SPJ a demandé l'AEMO¹⁸ à 38 reprises. Trois fois en vue de fermer le dossier, une fois suite à une prise en charge financière et en mobilisant la Justice de paix, 5 fois suite à la demande du Tribunal des mineurs ou de la Justice de paix. Dans cette dernière catégorie, nous savons que le Juge de paix a été contacté par le père dans une situation.

Les parents ont pris 25 fois contact avec le SPJ¹⁹. Dans 21 cas, c'est la mère qui a pris contact. À 3 reprises, la demande de prestation de l'AEMO suivait le conseil d'une structure psychosociale du canton (SPEA, SUPEA, UHPA). Une fois, la demande suivait le conseil du médecin et une fois celui du milieu scolaire. À 2 reprises, le SPJ a procédé à une prise de contact préalable, sans ouvrir un dossier. Deux fois, la famille avait été suivie auparavant par le SPJ (une avait déjà bénéficié de l'AEMO).

Nous pouvons déjà avancer que les raisons qui poussent les parents à contacter le SPJ peuvent être de diverses natures et parfois elles illustrent clairement les conflits et/ou les tensions qui se déroulent au sein de la famille. Ainsi, dans un des dossiers, une mère soupçonnait son mari d'avoir des relations incestueuses avec sa fille. Pour cette situation, il n'y a pas eu d'ouverture de dossier SPJ et dans le suivi de l'AEMO aucun élément concernant un possible abus n'est ressorti.

L'école a fait 20 fois un signalement directement au SPJ et 3 fois à la Justice de paix. Il est spécifié à 14 reprises que les parents ont été informés de la démarche. Deux fois, la démarche part du/de la conseiller·ère social·e ou de l'assistant·e social·e de l'école et 5 fois du service médico-psychologique des écoles. Selon la procédure en vigueur, c'est toujours le directeur de l'école qui fait le signalement.

Pour 13 suivis, une autre institution a demandé l'AEMO. Deux fois l'OTG (Office du Tuteur Général), 1 fois la FAREAS (Fondation vaudoise pour l'accueil des requérants d'asile), 2 fois le SEMO (Semestre de motivation). À 2 reprises, la demande suit le conseil d'une structure psychosociale du canton (SPEA [Service de psychiatrie de l'enfant et adolescent], SUPEA [Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent]). Une fois, la demande vient d'une ergothérapeute suite à un bilan psychomoteur. Une fois de l'assistant·e social·e (Aide sociale vaudoise) du père, 2 fois du CSR (pour deux frères), une fois d'un psychologue de l'association Appartenances. Une fois la demande a été faite par une institution pour préparer le retour à la maison après le placement.

¹⁸ Le SPJ est le service qui valide l'ouverture de la demande AEMO.

¹⁹ Il n'est pas spécifié dans les dossiers si la demande des parents concerne directement la prestation de l'AEMO.

Tableau N° 8 : Origine de la demande²⁰

Premier contact	N =	En % du total
SPJ ²¹	38	38 %
Parents	25	25 %
École	23	23 %
Autres	13	13 %
Pas d'information ²²	1	1 %
Total	100	100 %

Discussion

La société transmet des modèles normatifs de la famille. Ils peuvent être généraux (assurer le bien-être de l'enfant, etc.) ou particuliers (poser ou faire respecter des règles, ne pas user de violence physique, etc.). Un dysfonctionnement de l'enfant, par exemple à l'école, peut être interprété comme symptôme d'un écart aux modèles normatifs en vigueur. Les parents sont amenés par les professionnel·le·s (École, justice, institutions, SPJ, AEMO...) à partager ce diagnostic, ce qui explique qu'ils ne s'opposent guère au suivi de l'AEMO.

La situation scolaire du·de la mineur·e est un des facteurs importants de la demande de suivi de l'AEMO, ce qui a pour conséquence qu'une des attentes implicites portées sur le suivi est la normalisation de la situation scolaire.

Description de la demande²³

Les rubriques : « *Éléments cochés sur le formulaire de demande de prestation de l'AEMO* », « *Autres éléments signalés sur le formulaire de demande de prestation de l'AEMO* » donnent des informations uniquement concernant la demande. Durant les interventions sociologiques avec les équipes de l'AEMO, les éducateurs/trices nous ont expliqué qu'il est très souvent nécessaire de reformuler la demande. Pourtant, très souvent, sous la rubrique : « *Description de la demande selon AEMO* », nous n'avons trouvé que la problématique pour laquelle l'AEMO a été appelée.

L'action de l'AEMO est définie selon la problématique que la famille vit, ou suivant des rubriques très générales (par exemple : « *soutien éducatif* »).

²⁰ « *Décrire premier contact avec SPJ-AEMO: qui signale, est-ce que les parents sont au courant, est-ce que c'est la première fois?* ».

²¹ Dans trois cas, la prise de contact a été attribuée au SPJ suite à notre déduction (il s'agit de deux suivis en collaboration).

²² Aucune information sur le suivi AEMO n'a été trouvée dans ce dossier qui retrace une intervention du SPJ de plus de neuf ans.

²³ Les informations sont tirées de la rubrique: « *Description de la demande selon AEMO (+ source)* », « *Décrire déroulement de l'intervention [...]* », « *Éléments cochés sur le formulaire de demande de prestation de l'AEMO* », « *Autres éléments signalés sur le formulaire de demande de prestation de l'AEMO* ». Les dossiers en collaboration contiennent souvent davantage de documents que les dossiers suivis par la seule AEMO.

Tableau N° 9 : Demandes

N°	Item (plusieurs réponses possibles)	Dossiers coll.	Dossiers AEMO	Total
1	Soutien aux parents (mère, père, grand-mère...)	18	32	50
2	Problèmes liés au cadre éducatif (agitation, arrogance, mineur·e livré·e à lui-même/elle-même, autonomie)	20	22	42
3	Conflits·difficultés relationnelles dans la famille (divorce ou séparation, conflits entre membres)	21	22	43
4	Troubles·problèmes de comportement, fugues	11	19	30
5	Place des individus dans la famille (parentification, communication)	11	17	28
6	État de santé des parents : alcoolisme (toxicomanie) ; troubles psychologiques ou maladies	9	7	16
7	Problèmes du·de la mineur·e (apathie, tristesse, repli, isolement, manque d'estime de soi, problèmes relationnels)	6	9	15
8	Conflits avec l'école ou l'apprentissage (dérangement, manque de cadre, désobéissance, agressivité)	2	13	15
9	Délinquance juvénile, violence, vandalisme	5	5	10
10	Précarité socio-économique, isolement	3	7	10
11	Violences physiques, négligence, mauvais traitements	6	2	8
12	Travail de réseau, médiation	3	5	8
13	Pas d'information	10	1	11
14	Soutien au retour à la maison après le placement	2	0	2
Nombre d'items		127	161	288

Discussion

Les demandes adressées à l'AEMO sont rarement détaillées de manière précise. Le comportement du·de la mineur·e n'est souvent qu'un élément nommé parmi d'autres où les relations parmi les membres (conflits, tensions, manques) ont par contre une place importante.

La demande de suivi concerne des comportements qui dérangent (le bon fonctionnement d'une classe par exemple), qui peuvent indiquer de la maltraitance ou encore des situations de « *crise* », ce qui signifie que les situations signalées sont caractérisées par une certaine visibilité. Le suivi en collaboration intervient dans des situations considérées comme plus problématiques et dans lesquelles le danger pour le·la mineur·e est jugé plus important.

Il convient toutefois de garder une certaine prudence. La demande telle qu'elle est rapportée dans les dossiers répond en effet à des critères peu explicités (« *parentification* », « *besoin de soutien du rôle parental* », « *manque de cadre* »...) et n'est pas accompagnée de précisions concernant la manière de remplir la fiche, ce qui entraîne un flou certain.

Déroulement du suivi²⁴

Nous avons trouvé des indications sur la fréquence ou le rythme hebdomadaire du suivi ou sur le nombre de rendez-vous dans 3 dossiers en collaboration et dans 9 suivis AEMO. Dans 62 dossiers (23 en collaboration et 39 AEMO), le suivi a impliqué des entretiens avec des membres de la famille. Dans certains dossiers, il est spécifié avec qui ces entretiens ont eu lieu.

Tableau N° 10 : Rencontres, entretiens avec les membres de la famille²⁵

	Dossiers coll.	Dossiers AEMO
Avec parents	5	7
Avec mineur·e	15	21
Mère	12	20
Père	3	4
Famille élargie	1 ²⁶	1 ²⁷
Pas d'information	22	9
Total	58	62

On parle de collaboration ou de contacts avec le réseau dans 13 dossiers en collaboration et dans 11 dossiers AEMO. L'éducateur·trice de l'AEMO est intervenu·e accompagné·e d'un·e stagiaire dans un suivi en collaboration et dans 2 suivis AEMO. Dans un suivi de l'AEMO, deux éducatrices se sont occupées du dossier en même temps en raison de la dimension de la fratrie (5 enfants).

²⁴ Dans notre vignette: «*Décrire déroulement de l'intervention (rencontre réseau) ou existence de réseau parallèle.*»

²⁵ Plusieurs réponses possibles.

²⁶ Avec la grand-tante et la grand-mère, parents biologiques absents.

²⁷ Avec le grand-père.

Tableau N° 11 : Rencontre avec le réseau²⁸

	Dossiers coll.	Dossiers AEMO	Total
Réseau	13	11	24
École (directeur, maîtresse, doyen, psychologue, assistant·e social·e)	7	8	15
Corps médical (médecin, pédiatre, pédopsychiatre, SUPEA, etc.)	7	1	8
SPJ	²⁹	2	2
Autre	1 ³⁰	2 ³¹	3
Aucune information n'est signalée dans le rapport ou autre	24	24	48
Total	52	48	100

Tableau N° 12 : Déroulement du suivi³²

	Dossiers coll.	Dossiers AEMO	En % du total
Actions spécifiques	29	27	56 %
Pas de rapport AEMO	18	6 ³³	24 %
Pas d'information à propos du déroulement de la prestation de l'AEMO dans le rapport (buts, sujets du travail, etc.) ³⁴	4	13	17 %
Pas de suivi de l'AEMO	1	2	3 %
Total	52	48	100 %

Tableau N° 13 : Actions spécifiques

Dossiers collaboration	Dossiers AEMO
Relations parents-enfants (17)	Relations parents-enfants (14)
Réseau et intégration (3)	École, formation (6)
École, formation (6)	Éducation (5)
Mauvais traitements (2)	Recherches d'autres soutiens (2)
Problèmes entre parents (2)	Problèmes entre parents (1)
Éducation (1)	

*Fin du suivi*³⁵

Les parents ont demandé l'arrêt de la prestation dans 8 suivis (4 fois concernant des dossiers AEMO et 4 fois concernant des dossiers en collaboration).

²⁸ Une seule réponse possible.

²⁹ Pour les dossiers en collaboration, on peut supposer qu'une forme de collaboration entre l'assistant·e social·e SPJ et l'éducateur·trice de l'AEMO existe.

³⁰ Avec la garderie.

³¹ Une fois avec la psychologue de l'association Appartenances, une fois avec une fille au pair.

³² Une seule réponse possible.

³³ Y compris deux rapports dans lesquels il n'y a pas d'informations sur le déroulement de l'intervention.

³⁴ Dans ces rapports, on a des informations sur la situation générale, ce qui permet de faire une sorte d'état des lieux.

³⁵ Ces informations ont été extraites en fonction des rubriques «*déroulement de l'intervention*» et «*situation finale du mineur*».

Tableau N° 14 : Fin du suivi

Une seule réponse possible	Dossiers coll.	Dossiers AEMO	En % du total
Changement dans la famille	16	25	41 %
Placement ou préparation au placement	8	4	12 %
Travail devenu inutile	136	337	4 %
Travail impossible	438	139	5 %
Préparation d'une autre mesure éducative	140	441	5 %
Autres	142	443	5 %
Pas d'information	21	7	28 %
Total	52	48	100 %

Dans 6 suivis, la fin a apporté un changement jugé « positif » dans le rapport. Dans ces cas, les résultats sont clairement visibles et le changement dans la famille est percevable et va dans le sens espéré. Pour ce qui concerne le « travail impossible », l'éducatrice de l'AEMO n'a pas pu travailler avec la famille : les raisons sont indiquées dans les notes correspondantes. Néanmoins, nous pouvons remarquer que la passivité de la famille et le manque de motivation, tout en étant présente aux entretiens (ou à l'entretien), sont l'attitude la plus efficace pour mettre en échec la prestation de l'AEMO.

³⁶ Après déménagement de la famille.

³⁷ Plus nécessaire dans deux cas/dans un suivi, l'intervention n'a pas eu lieu.

³⁸ Passivité et impossibilité de travailler sur le placement, famille ne veut pas toucher à son fonctionnement de fond, manque de motivation et intérêt pour le travail AEMO dans deux cas.

³⁹ Rencontres infructueuses avec famille.

⁴⁰ Soutien d'une enseignante spécialisée dans l'attente d'entrer en externat.

⁴¹ 2 suivis transmis au SPJ car durée maximale atteinte/dossier transmis au SPJ car la situation reste fragile/dossier transmis au SPJ car le mineur n'est intéressé à rien et sa mère est épuisée.

⁴² Fin de l'intervention suite au refus de la famille de faire intégrer au mineur une classe à effectif réduit.

⁴³ Arrêt car atteinte du temps maximal : la situation reste difficile, pas vraiment d'améliorations/mère préfère un autre soutien avec la maîtresse de l'école et la psychologue de l'enfant/mère demande arrêt prestation car elle a un nouveau job/arrêt à cause de l'ambivalence de la mère sachant que les enfants sont soutenus par l'école.

Tableau N° 15 : Situation finale

	Dossiers coll.	Dossiers AEMO	En % du total
Mineur·e placé·e	8	4	12 %
Mineur·e a trouvé une formation	5	4	9 %
Intégration à l'école, amélioration de la scolarité	2	3	5 %
Changement de comportement, amélioration	3	3	6 %
Travail plus nécessaire	1	3	4 %
Travail impossible (manque de motivation...)	4	1	5 %
Autre	6	7	13 %
Pas d'information	23	23	46 %
Total	52	48	100 %

Discussion

Les informations portant sur le contenu et le déroulement du suivi, ainsi que la situation à la fin du suivi de l'AEMO sont imprécises et parfois même inexistantes. Laissé à l'appréciation du·de la titulaire du dossier, le contenu des rapports et documents sert de support de communication entre les professionnel·le·s du SPJ et de l'AEMO et est utilisé comme support lors de la conclusion de l'intervention auprès des familles. De l'extérieur, il est difficile d'en percevoir l'intentionnalité. Sur la base des documents consultés, on trouve peu de plans d'action explicites.

L'action principale de l'AEMO touche les relations parents-enfants. Mais, même quand le travail AEMO est centré sur le·la mineur·e, comme dans les cas de suivis d'adolescent·e·s, la famille est prise en considération. Par contre, il est difficile de savoir précisément de quelle manière cette prise en considération se concrétise.

Les problèmes liés à l'encadrement parental sont expliqués par des carences relationnelles. Les compétences que les éducateurs·trices tentent de redonner aux familles sont la capacité au dialogue, à poser des limites et maintenir un cadre, d'être présents, de prêter attention aux besoins du·de la mineur·e ou de reconnaître les signaux de dysfonctionnement.

Lorsqu'un changement se produit pendant le suivi de l'AEMO, les informations que nous avons trouvées peuvent être connectées davantage au domaine de la psychologie que de l'éducation : « *mère a compris la nécessité d'entreprendre un travail sur soi* », « *mère suit une thérapie* », « *une approche éducative différente permettra un positionnement différent face à la souffrance et à la peur* », « *mère n'a pas pu mettre en place des stratégies éducatives* », « *père s'est mobilisé quand la mère n'arrive plus à faire face* », etc.

Données concernant les jeunes suivi-e-s

Nationalité⁴⁴

Suisses : 73 dossiers (73 %). Informations complémentaires : deux enfants adoptés (Honduras et Liban), à 15 reprises, il est signalé qu'un des deux parents est de nationalité étrangère.

Étrangers : 26 dossiers (26 %). Pays cités. République Dominicaine ; Italie ; San Salvador ; Liban ; Ouzbékistan ; Colombie ; Yougoslavie ; Turquie ; France ; Congo ; Cap-Vert ; Portugal ; Espagne ; Algérie ; Albanie ; Hongrie ; Côte d'Ivoire.

Nationalité inconnue : 1 dossier.

Tableau N° 16 : Scolarité du-de la mineur-e

	Dossiers collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Préscolaire	3	3	6 %
École enfantine	2	0	2 %
Cycle primaire	4	3	7 %
Classe à effectif réduit	1	2	3 %
Cycle secondaire	7	6	13 %
Fin scolarité obligatoire	7	7	14 %
Pas d'information	28	27	55 %
Total	52	48	100 %

Nous avons trouvé des informations sur la scolarité des mineur-e-s suivi-e-s dans 24 dossiers en collaboration et dans 21 dossiers AEMO. Dans 6 dossiers (3 en collaboration et 3 dossiers AEMO), le suivi concernait un enfant en âge préscolaire. Dans ce cas, il n'y a pas de situation scolaire à proprement parler et la problématique concerne le comportement ou les compétences des parents.

⁴⁴ Lorsqu'un des parents est Suisse, le-la mineur-e est Suisse-sse. Cette information est tirée de la fiche personnelle du-de la mineur-e suivi-e. Cette fiche est extraite de la base de données Progres.

Tableau N° 17 : Lien entre le problème et la scolarité

	Dossiers collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Retard scolaire, difficulté scolaire	1	1	2 %
Sans projet professionnel	4 ⁴⁵	7 ⁴⁶	11 %
Crise avec l'école (risque d'expulsion, désinvestissement de l'école, inadéquation de comportement)	5	2	7 %
Pas de lien direct entre intervention AEMO et scolarité	6 ⁴⁷	7 ⁴⁸	13 %
Signalement par école	3 ⁴⁹	1 ⁵⁰	4 %
Pas d'informations	2	–	2 %
Total	21	18	39 %

Comme on le voit, les raisons d'intervention touchant spécifiquement à la scolarité ont été signalées dans 2 dossiers seulement.

Tableau N° 18 : État civil des parents

	Dossiers collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Mariés	16	12	28 %
Mariés, mais séparés	7	10	17 %
Divorce + instance de divorce	22	23	45 %
Concubins	1	0	1 %
Concubins séparés	1	1	2 %
Jamais vécu ensemble	2	1	3 %
Veuve-veuf	1	1	2 %
Pas d'information	2	0	2 %
Total	52	48	100 %

⁴⁵ Dont 2 ruptures d'apprentissage, 1 interruption de la scolarité.

⁴⁶ Dont 1 échec en fin scolarité, 1 recherche apprentissage.

⁴⁷ Dans 2 cas, il est dit que les enseignantes participent au réseau.

⁴⁸ Dans 2 cas, il est dit que les enseignantes participent au réseau.

⁴⁹ Dont 1 retard scolaire avec un comportement inadéquat des parents dans la relation avec l'école.

⁵⁰ Dont 1 absentéisme avec un comportement agressif.

Tableau N° 19 : Type de famille

	Dossiers en collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Familles recomposées ⁵¹	8	5	13 %
Familles non recomposées ⁵²	44	43	87 %
Total	52	48	100 %

Tableau N° 20 : Fratrie⁵³

	Dossiers en collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Frères ou sœurs habitant sous le même toit	45	33	76,5 %
Pas de frères ou sœurs habitant sous le même toit	7	15	23,5 %
Total	52	48	100,0 %

Tableau N° 21 : Droit de garde⁵⁴

	Dossiers collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Garde conjointe	16	12	28 %
Garde à la mère	32 (5 AP conjointe + 1 AP père)	28 (2 AP conjointe)	56 %
Garde au père	2 (1 AP conjointe)	4	6 %
Garde OTG	–	1	1 %
Garde grand-tante	1	–	1 %
Garde grands-parents ⁵⁵	1	–	1 %
Pas d'information	–	3	5 %
Total	52	48	100 %

Mandats⁵⁶

Dans 3 dossiers en collaboration, plusieurs mandats ont été émis pour le même mineur. Concernant l'enquête en limitation de l'autorité parentale, il faut remarquer que cette

⁵¹ Le parent ayant la garde du/de la/des mineur/e-s est remarié ou habite avec un/e autre partenaire.

⁵² Présence de l'information « *Famille recomposée* » dans le dossier.

⁵³ Quand nous n'avons trouvé aucune information concernant cet aspect, nous en avons déduit l'absence de fratrie.

⁵⁴ Cette information est tirée de la fiche personnelle du/de la mineur/e suivi/e. Nous avons spécifié le/la détenteur/trice de l'autorité parentale (AP) quand celle-ci n'est pas attribuée à la personne qui a le droit de garde. Le droit de garde est un élément de l'autorité parentale (Code civil suisse (CC)).

⁵⁵ Les parents sont décédés, les grands-parents s'occupent du mineur. Nous n'avons pas trouvé d'information concernant la garde et en avons déduit son attribution aux grands-parents.

⁵⁶ Il s'agit de mandats concernant la/le/les mineur/e-s. Cette information est tirée de la fiche personnelle du/de la mineur/e suivi/e.

mesure dure en principe trois mois et elle est suivie par l'ouverture d'un mandat ou par un non-lieu. Pour 10 dossiers, nous n'avons pas d'information à propos de la suite.

Tableau N° 22 : Types de mandat

	Dossiers collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Enquête en limitation de l'autorité parentale ⁵⁷	9	1	10 %
Surveillance éducative ⁵⁸	4	3	7 %
Curatelle d'assistance éducative ⁵⁹	12	3	15 %
Mandat pour établir le droit de visite	–	1	1 %
Droit de garde ⁶⁰	3	–	3 %
Enquête sociale pour le Tribunal des mineurs	1	–	1 %
Enquête sociale en procédure de divorce	2	–	2 %
Surveillance du droit de visite	1	–	1 %
Total avec mandat	32	8	40 %
Total sans mandat	20	40	60 %
Total	52	48	100 %
Placement ⁶¹	15	–	16 %

Situation socioprofessionnelle

Parents à l'aide sociale, au RMR, au chômage ou à l'AI. Ces informations touchent 19 dossiers (10 en collaboration et 9 AEMO).

Suivi thérapeutique

Un suivi thérapeutique est signalé dans 16 dossiers (8 AEMO et 8 en collaboration). Les situations suivantes sont listées.

⁵⁷ Cette mesure dure, en principe, 3 mois et elle peut être suivie par l'ouverture d'un mandat. Le retrait de l'autorité parentale (art. 311 et 312 CC) confère au tuteur privé ou officiel les prérogatives de l'autorité parentale.

⁵⁸ Surveillance de l'exercice de l'autorité parentale par un tiers ou un organisme (le SPJ dans le canton de Vaud) (art. 307 CC).

⁵⁹ Conseils et appuis aux détenteurs-trices de l'autorité parentale (art. 308 CC).

⁶⁰ Le retrait du droit de garde (art. 310 CC) est décidé par une autorité judiciaire. Le retrait de la garde n'est pas le retrait de l'autorité parentale: les parents continuent à donner leur avis et ont un droit de décision en matière de soin, de santé, d'éducation, d'instruction, de confession, etc.

⁶¹ Sept mineur·e·s ont connu un placement avant l'intervention de l'AEMO (un seulement pendant les week-ends et/ou les vacances). Cinq mineur·e·s ont été placé·e·s après l'intervention de l'AEMO et 3 durant l'intervention de l'AEMO.

Tableau N° 23 : Suivis en collaboration

- 1 Hospitalisation de la mère suite à une tentative de suicide avant l'ouverture du dossier
- 2 La mère souffre de douleurs quasi constantes suite à l'effritement d'une vertèbre
- 3 Suivi thérapeutique pour la mère (importantes difficultés psychiques)
- 4 La mineure suit une thérapie au centre thérapeutique de jour
- 5 La mineure souffre de la maladie de Perthes⁶². Suite à l'opération à la hanche, elle suit une ergothérapie
- 6 Hospitalisation de la mère en milieu psychiatrique avant l'ouverture du dossier
- 7 Le mineur est suivi par la psychologue scolaire
- 8 Hospitalisation de la mère durant le suivi SPJ
- 9 Hospitalisation du jeune durant le suivi SPJ
- 10 Suivi thérapeutique pour la mineure
- 11 Mineur avec un handicap de la vue et un retard mental.

Tableau N° 24 : Suivis AEMO

- 1 La mère suit un traitement chimiothérapeutique contre le cancer
- 2 La mère consulte différents thérapeutes et un suivi thérapeutique est proposé au mineur
- 3 La mère est suivie (on ne sait pas par qui) et le père souffre de problèmes psychiques
- 4 La mineure est suivie au SUPEA
- 5 Le père a une thérapeute et la mère une psychologue (indication pour 2 dossiers, même fratrie)
- 6 Le mineur est suivi par le SUPEA et la mère est suivie par un psychologue
- 7 Suivi thérapeutique pour la mère
- 8 La mineure est suivie par la psychologue scolaire.

Traduction

Une traduction a été nécessaire dans 4 suivis : pour un suivi de l'AEMO (famille albanaise) et pour 3 suivis en collaboration, dont 2 pour la même fratrie. Pour les suivis en collaboration, une famille était originaire de Colombie et l'autre d'Ouzbékistan.

Différences d'âge entre les parents

Nous avons trouvé cette information dans 5 dossiers (2 en collaboration, 3 AEMO). La différence d'âge est de plus de dix ans en faveur du père (dans 3 cas, la mère est d'origine étrangère).

Commentaire sur les sources

Chaque suivi de l'AEMO se termine avec l'élaboration d'un rapport à l'attention du SPJ. Dans 4 dossiers AEMO, le dossier ne contenait pas de rapport final. Dans 2 suivis, le formulaire de demande AEMO nous a fourni les informations nécessaires pour remplir le tableau concernant la description de la demande. Pour un suivi de l'AEMO, les informations ont été tirées des courriers du SPJ à l'AEMO. Pour un suivi de l'AEMO, aucune information n'était présente dans le dossier (pas de rapport, pas de formulaire de demande AEMO, pas de courrier).

En ce qui concerne les suivis en collaboration, il faut d'abord spécifier que, pour des questions pragmatiques, nous nous sommes exclusivement basés sur les dossiers papier

⁶² «Nécrose aseptique du noyau ossifié de la tête fémorale. Cette maladie touche essentiellement le garçon, mais elle est plus grave chez la fille.» Gnasia, 2003.

gardés au SPJ. Nous n'avons jamais consulté les dossiers AEMO dans lesquels il y a une copie du rapport. Dans 6 cas, nous n'avons trouvé aucune information sur le suivi de l'AEMO. Dans 3 cas, nous n'avons trouvé aucune information dans le dossier : une note nous invitait à consulter le dossier du frère dans les deux premiers cas et le troisième concernait aussi un mineur dont la sœur était suivie par le SPJ. Pour les 3 suivis restant, le dossier contenait d'autres pièces, mais aucune information sur le suivi de l'AEMO n'était présente.

L'item : « *Pas de rapport final, info dans courrier SPJ + autre type de rapport* » concerne les dossiers dans lesquels il n'y avait pas de rapport AEMO ; toutefois, à travers d'autres pièces (notamment les rapports à la Justice de paix ou au Tribunal des mineurs), il a été possible d'obtenir des informations.

Tableau N° 25 : Informations trouvées

	Dossiers en collaboration	Dossiers AEMO	En % du total
Rapport final AEMO	29	44	73 %
Pas d'info, pas de rapport final	9	4	13 %
Pas de rapport final, info dans courrier SPJ + autre type de rapport	14	0	14 %
Total	52	48	100 %
Présence du formulaire de demande de suivi AEMO dans le dossier	12	25	37 %

Les éducateurs·trices rédigent des rapports selon des critères généraux qui leur sont imposés, mais qui ne sont pas toujours respectés (dates, demandes, etc.). Hormis le modèle de rapport, qui suggère un canevas commun comportant des items génériques (par exemple : description des prestations, moyens mis en œuvre, évolution de la situation, etc.), il n'y a pas d'autres critères explicites quant au contenu. Le suivi de l'AEMO est un travail pratique qui considère chaque cas comme particulier. L'éducateur·trice n'est pas dans une logique de rendre des comptes explicites sur le travail effectué.

Conclusion

Les documents produits par les travailleurs·euses sociaux·ales sont un support administratif et juridique, parfois une aide à la communication entre le SPJ et l'AEMO et entre l'AEMO et les familles suivies.

Les données tirées des dossiers nous donnent une vision de la prestation de l'AEMO à la fois complémentaire et quelque peu différente de celle des professionnel·le·s. La plupart des jeunes suivi·e·s sont d'origine suisse (66,7%) et 64,4% se situent dans la tranche d'âge 7-15 ans, alors que, dans la population suivie par le SPJ, les jeunes de nationalité suisse et les jeunes âgés de 7-15 ans sont proportionnellement moins nombreux⁶³. Les jeunes d'origine étrangère sont plus nombreux à l'AEMO Lausanne.

Les données tirées des 100 dossiers étudiés montrent que seuls un peu plus d'un quart des parents sont mariés et vivent ensemble, alors que ce pourcentage se monte à près

⁶³ Voir les statistiques en annexe.

d'un tiers de l'ensemble des dossiers AEMO et presque la moitié des dossiers SPJ. Les parents sont à l'origine de la demande AEMO dans un quart des 100 dossiers étudiés, alors que ce pourcentage descend à 16,7% de l'ensemble des dossiers AEMO. Dans quatre situations sur dix, un mandat est présent.

Nous allons reprendre ces éléments dans la conclusion. Mais auparavant, nous allons décrire le travail de l'AEMO tel qu'il est explicité par les quatre équipes de l'AEMO.

IV. Le travail de l'AEMO vu de l'intérieur

« *Le travail social peut être considéré comme un cas spécifique celui d'un travail sur autrui dans lequel c'est le travailleur lui-même qui fait office d'institution ou, en tout cas, qui se pense comme tel.* » (Dubet, 2002, p. 231)

La méthode de l'intervention sociologique développée par Alain Touraine a été choisie comme outil d'appréhension des pratiques de terrain des éducateurs·trices. Elle nous a permis de brosser un tableau de l'action socio-éducative en confrontant les résultats des entretiens menés auprès des professionnel·le·s qui font appel aux prestations de l'AEMO, l'analyse des dossiers AEMO avec l'analyse que les éducateurs·trices font de leur propre action.

Dans les interventions sociologiques, les éducateurs·trices ont pu présenter et débattre leurs représentations de l'action socio-éducative et ses liens avec les institutions, les cadres juridiques et légaux et les réseaux d'intervention. Elle leur a également permis de s'exprimer comme un acteur autonome capable d'évoluer de manière active au sein d'un système institutionnel et social.

Les rencontres organisées ont permis de mieux saisir le sens de l'action éducative auprès des familles en difficulté. Cette démarche a également permis aux éducateurs·trices de poser un regard différent sur leurs propres pratiques. Au travers des questions posées, qui parfois ont investigué des aspects du travail éducatif perçus comme évidents par les éducateurs·trices, nous avons pu soulever des interrogations et des réflexions que les éducateurs·trices de l'AEMO ont été d'accord d'analyser avec l'équipe de recherche.

Pour comprendre ce processus, il s'agit d'introduire à ce stade ce qu'est l'intervention sociologique.

L'intervention sociologique

Dans les années 60 et 70, divers mouvements sociaux émergent dans les pays occidentaux, comme les mouvements pacifistes, d'étudiant·e·s ou féministes (Lapeyronnie, 2000, pp. 71-97). Ces mouvements sociaux apparaissent sur fond de forte croissance économique. La sociologie des mouvements sociaux initiée par Alain Touraine, également appelée « *sociologie de l'action* », s'attelle à comprendre ces différentes luttes sociales qui semblent être les prémisses de grands conflits.

La sociologie de l'action d'Alain Touraine défend une conception de la démocratie qui cherche à renforcer la production réfléchie de la société par les acteurs·trices sociaux·ales, sans passer par la seule régulation institutionnelle et politique. Une société civile forte, dans laquelle les conflits ont une place légitime, est garante de cette démocratie. Les acteurs·trices sociaux·ales doivent donc être encouragés et renforcés dans leur capacité d'analyse et de critique.

Alain Touraine (1973) part du postulat que si le changement caractérise les sociétés, elles ont une capacité plus ou moins grande à agir sur elles-mêmes et à se transformer : pour reprendre ses termes, elles ont une « *historicité faible* » ou une « *historicité forte* ». L'évolution des sociétés dépend dès lors, selon lui, de leur capacité à passer d'une

historicité faible à une historicité forte. La conflictualité qui découle de ce passage mène à une dynamique culturelle, sociale, politique et économique, bref au développement. Les mouvements sociaux jouent un rôle capital dans cette évolution.

Partant de ce point de vue, Alain Touraine, François Dubet et Michel Wieviorka développent une méthode, qu'ils vont nommer « *intervention sociologique* », afin d'analyser les mouvements sociaux et leur capacité à agir sur la société. Alain Touraine définit l'intervention sociologique comme « *l'action du sociologue pour faire apparaître les rapports sociaux et en faire l'objet principal de l'analyse* » (1978, p. 182). Pour François Dubet (1987, p. 58), elle « *permet de répondre à des questions d'ordre analytique ; elle permet de savoir quelle est la nature d'une action, des principes qui l'orientent et des rapports sociaux dans lesquels elle joue. Cette méthode porte sur le sens d'une action et non sur ses < causes > entendues au sens étiologique du terme.* »

Selon ces sociologues, les mouvements sociaux sont structurés par trois principes : le principe d'identité (l'acteur·trice se définit dans le conflit), le principe d'opposition (l'acteur·trice lutte contre un·e adversaire identifié·e) et le principe de totalité (le conflit comporte un enjeu que l'acteur·trice peut définir et qui est le champ du conflit).

La méthode

De manière générale, la méthode de l'intervention sociologique repose sur une relation sociale construite entre des chercheur·e·s et les acteurs·trices concerné·e·s (Lapeyronnie, 2000, pp. 77-78). Les sociologues dialoguent de manière collective avec des groupes d'acteurs·trices, sur la base d'hypothèses interprétatives qui ont pour but d'amener le groupe d'acteur·trices à prendre en compte son « *histoire* » et à clarifier les positions de ses différents membres. Les hypothèses permettent aux chercheur·e·s d'amener le groupe à une auto-analyse, qui est elle-même étudiée. Les hypothèses doivent être testées auprès de plusieurs groupes.

Basée sur des relations directes entre chercheur·e·s et acteurs·trices du mouvement, cette méthode est en rupture avec l'observation sociologique classique, usuellement distante et tendant à objectiver les rapports sociaux. Dans l'intervention sociologique, les sociologues ne jouent pas un rôle d'expert·e·s observateurs·trices ou d'interviewers·euses, mais d'agitateurs·trices d'idées. L'objectif principal est d'enrichir le groupe, son autonomie, sa capacité à l'auto-analyse critique et à la confrontation. Il s'agit de comprendre le changement social et la capacité des groupes à le provoquer.

La méthode de l'intervention sociologique repose sur trois principes (Touraine, 1978, p. 41) :

- Pour étudier l'action collective, il faut s'en approcher le plus possible. L'auto-analyse que les acteurs·trices d'un champ social font de leur action collective est le moyen qui permet ce rapprochement.
- L'auto-analyse doit être confrontée à des questions venant d'autres groupes.
- Le·la chercheur·e ne doit pas garder une distance objectivante.

La méthode de l'intervention sociologique a été étendue par ses concepteurs à l'analyse de l'ensemble des conduites sociales, au-delà de la seule question des luttes sociales. François Dubet a par exemple utilisé cette méthode avec une population non militante et non identifiée à une lutte lorsqu'il a réalisé sa recherche sur les jeunes en survie en 1987

(Dubet, 1987). Le but de la méthode reste d'enclencher une dynamique de changement, sur la base de la réflexion des acteurs concernés.

L'intervention sociologique n'est pas un entretien de groupe, ni une analyse structurelle ou fonctionnelle d'un groupe ou d'un mouvement. Elle ne vise pas l'amélioration d'une organisation, d'un système de décision ou sa modernisation. Elle n'est pas non plus une dynamique de groupe et elle se démarque des échanges et enquêtes sur la vie intérieure et interpersonnelle des membres du groupe. Elle ne vise pas à créer du pouvoir, mais à « élever l'acteur à un certain niveau de rapports sociaux » (Touraine, 1978, p. 271).

Les chercheur·e·s veillent notamment à éviter que le groupe ne se retrouve en situation d'illusion groupale, ils-elles proposent des interprétations que le groupe aura à traiter, ce qui permet d'ailleurs d'éviter la fusion de ce dernier avec les premiers et vice versa. Ces interprétations ramènent d'ailleurs le groupe à l'auto-analyse. Elles ne doivent pas mener en soi à des solutions ou des conciliations.

De manière générale, les chercheur·e·s se partagent des rôles différenciés lors des échanges. L'un·e est plutôt l'agitateur·trice et l'autre secrétaire de séance. L'agitateur·trice organise le groupe, prépare les confrontations et dirige les séances en poussant le groupe à ses limites. Le·la secrétaire prend des notes, gère les enregistrements. Il·elle peut demander des compléments, mais s'efforce de garder un rôle secondaire.

Dans la mesure où l'intervention sociologique n'est pas « une collecte d'informations » en vue de conforter des hypothèses préalables, le·la chercheur·e produit des hypothèses au fur et à mesure de la recherche et les met à l'épreuve dans l'intervention.

L'intervention sociologique dans les équipes de l'AEMO

L'intervention sociologique a été choisie comme méthode de recherche auprès des équipes de l'AEMO du canton de Vaud. Au-delà de la description du travail de l'AEMO, de l'utilisation qu'en font les professionnel·le·s qui sollicitent ces suivis, l'intervention sociologique apporte un nouveau regard, celui qu'ont les éducateurs·trices de leur propre expérience professionnelle dans un contexte institutionnel bien défini. Dans ces rencontres, les éducateurs·trices ont pu dégager leur « *subjectivité collective* » (Dubet, 2002, p. 403) et exprimer leurs logiques d'action.

Les rencontres ont eu lieu dans le cadre du temps professionnel. Un accord d'engagement a été remis à chacun·e des éducateurs·trices le 14 décembre 2004. L'ensemble des éducateurs et éducatrices AEMO a été mobilisé dans ce but et ils-elles ont accepté de jouer le jeu de l'intervention sociologique en participant aux rencontres⁶⁴. Les éducateurs·trices ont décrit différents aspects de leur travail et se sont interrogé·e·s sur leurs pratiques en partant d'hypothèses proposées par l'équipe de recherche, élaborées entre autres à partir des informations recueillies à travers l'analyse des dossiers statistiques et les entretiens auprès de professionnel·le·s. Ces hypothèses ont été présentées de manière à révéler les motivations et le sens qui sous-tendent les actions des éducateurs·trices. Ces hypothèses avaient pour but également de « *s'assurer de la stabilité des positions* » (Touraine, 1978, p. 221) dans les groupes.

⁶⁴ À quelques (rares) exceptions près, motivées par exemple par la maladie ou des cours de formation continue.

Deux personnes de l'équipe de recherche ont animé chaque séance, en assumant deux rôles différents : le rôle d'analyste ou de provocateur·trice et le rôle d'animateur·trice. Chaque chercheur·e s'est tenu·e à son rôle durant toute la durée de la rencontre. Les deux personnes de l'équipe ont changé de rôle à chaque fois. Cette séparation des rôles est primordiale pour la réussite de la méthode. Les rencontres ont été enregistrées et (ré)écoutées par l'ensemble de l'équipe de recherche, à l'exception du directeur de l'AEMO. Les enregistrements n'ont pas été intégralement retranscrits.

Trois rencontres ont eu lieu avec chacune des quatre équipes de l'AEMO. Tous les membres des équipes étaient présents, sauf cas de force majeure. Elles ont débuté en septembre 2005 avec l'équipe de l'AEMO Nord (Yverdon) et se sont terminées au début décembre 2005. Douze rencontres ont eu lieu en tout et chacune a duré 2 heures, généralement de 9h00 à 11h00, dans les locaux des équipes.

Afin que les membres de l'équipe puissent tour à tour décrire et s'accorder sur la description de leur quotidien professionnel, les entretiens ont débuté par une série de questions en vue de faire ressortir les référentiels qui président à leur action : Pourquoi et comment agissent-ils ? Quelles sont les normes imposées ? Quelles sont les valeurs partagées et non partagées ? Pendant la première rencontre, une description de l'intervention de l'AEMO a été esquissée : les personnes ont alors parlé de leur mission professionnelle, des spécificités du groupe et des spécificités géographiques.

Lors du deuxième rendez-vous, les membres de l'équipe de recherche ont émis des hypothèses à la lumière des informations recueillies la première fois et des données des analyses statistiques des dossiers et des entretiens. Les membres des équipes de l'AEMO ont discuté ces hypothèses. Ils les ont rectifiées lorsque leurs propos ne leur semblaient pas avoir été rapportés correctement. Cette rencontre a fourni davantage d'informations sur le travail éducatif et sur les enjeux que ce travail implique.

Enfin, lors du dernier entretien, un focus a été mis sur la dynamique de changement dans le travail AEMO, autour de la question suivante : « *Dans la situation actuelle, et à la lumière des discussions précédentes, que proposeriez-vous pour améliorer le travail socio-éducatif ?* »

À différents moments de ces échanges, les éducateurs·trices se sont aussi exprimés de manière individuelle et personnelle par rapport à leur travail. Ceci a permis de nuancer le discours et les prises de position du groupe.

Les éléments recueillis successivement ont permis d'évoluer sur les thématiques dans les échanges et de ne pas répéter l'intervention à l'identique avec chaque groupe, le but n'étant pas de prime abord de mettre les groupes en contradiction. Nous n'avons pas rapporté dans les équipes ce qui avait été dit par d'autres équipes. Les rencontres se sont succédé assez rapidement, ce qui n'a pas permis une élaboration telle que souhaitée pour une plus grande continuité dans les propos rapportés. Les quatre équipes de l'AEMO étaient composées comme suit :

- Équipe de l'AEMO Nord : composée de 2 éducateurs et de 3 éducatrices ; la secrétaire, qui travaille également avec l'équipe de l'AEMO Lausanne, a participé aux groupes de discussion⁶⁵.

⁶⁵ L'équipe d'IS était composée d'Éric Paulus et de Bhama Steiger. Les trois rencontres avec l'équipe AEMO Nord ont eu lieu les mardis 30 août, 13 septembre et 4 octobre 2005, de 9h00 à 11h00, dans les locaux de l'AEMO Nord à Yverdon.

- Équipe de l'AEMO Lausanne : composée de 3 éducateurs et de 4 éducatrices ; la secrétaire, qui travaille également avec l'équipe de l'AEMO Nord, a participé aux groupes de discussion⁶⁶.
- Équipe de l'AEMO Est : composée de deux éducatrices et trois éducateurs, ainsi qu'une secrétaire, qui a participé aux groupes de discussion⁶⁷.
- Équipe de l'AEMO Ouest : composée de 2 éducatrices, 2 éducateurs et une secrétaire qui a participé aux groupes de discussion⁶⁸.

L'originalité de la méthode et sa mise en pratique ont quelque peu surpris certaines équipes. Certaines personnes se demandaient quelles étaient les attentes et comment elles allaient pouvoir y répondre ; d'autres étaient sceptiques quant à l'efficacité d'une telle méthode et trouvaient que les réponses aux questions étaient si évidentes qu'il n'aurait pas été utile de se rencontrer. Dans ce qui va suivre, différentes citations illustratives des échanges ont été relevées.

L'équipe de recherche était également novice dans cette mise en œuvre. Elle a essayé de mettre en exergue, à la fin de chacune des rencontres, les éléments à modifier pour la séance suivante. Ce rôle n'était guère facile, car, même si la recherche était présentée dans le but d'écouter et d'essayer de comprendre le dispositif AEMO ainsi que le travail concret d'intervention socio-éducative des éducateurs et éducatrices, l'étiquette de chercheur·e·s investiguant le dispositif AEMO de manière critique était présente. Malgré l'annonce de rencontres pour les entendre parler de leur travail, cette posture n'a pas été facile à faire accepter et, à certaines des questions posées, nous avons reçu comme réponse : « *Vous devriez quand même savoir ça !* »

Nous avons rencontré chaque groupe à intervalles réguliers. Les informations obtenues lors de la séance précédente n'ont pu être chaque fois pleinement exploitées avant la rencontre suivante, faute de temps, ce qui explique quelques frustrations de l'équipe qui souhaitait un approfondissement de certains éléments des discussions déjà engagées.

Il ressort toutefois de l'audition des entretiens qu'ils ont été « *investis* » par certaines des équipes de l'AEMO comme une opportunité de faire passer un message « *humaniste* » sur le travail et sur la qualité de la relation avec les familles que les éducateurs et les éducatrices mettent en œuvre pour entrer dans la négociation nécessaire au changement.

⁶⁶ L'équipe d'IS était composée de Michelle Sabatini et de Bham Steiger. Les trois rencontres avec l'équipe AEMO de Lausanne ont eu lieu les mercredis 9 et 23 novembre et le mercredi 7 décembre 2005 dans les locaux de l'AEMO Lausanne.

⁶⁷ L'équipe d'IS était composée de Michelle Sabatini et de Bham Steiger pour la première rencontre, puis de Valérie Hugentobler et Bham Steiger pour les deux suivantes. Les trois rencontres avec l'équipe de l'AEMO Est ont eu lieu les mardis 15, lundi 21 et mardi 29 novembre 2005 dans les locaux de l'AEMO à La Tour-de-Peilz.

⁶⁸ L'équipe d'IS était composée de Michelle Sabatini et d'Éric Paulus. Les trois rencontres avec l'équipe de l'AEMO Ouest ont eu lieu les jeudis 10 novembre et 24 novembre et le jeudi 8 décembre 2005 dans les locaux de l'AEMO à Nyon.

Quelles sont les caractéristiques et les difficultés de la population suivie ?⁶⁹

Les éducateurs·trices qui travaillent dans les équipes de l'AEMO décrivent les caractéristiques de la population suivie à partir de ses conditions de vie et des problèmes rencontrés. Ils et elles soulignent la difficulté à dresser un profil type de cette population. S'il n'y a pas a priori de dénominateur commun entre les familles suivies par l'AEMO, elles sont généralement face à une impasse dans leur façon d'interagir ou elles ont épuisé leurs ressources, elles sont « *crispées dans une cellule familiale, car elles manquent de ressources ou de compétences pour faire appel à l'extérieur* ».

Selon les éducateurs·trices, n'importe quelle famille pourrait avoir besoin d'un suivi à un moment ou à un autre. Il existe cependant une temporalité des demandes ; l'AEMO intervient souvent quand la famille dysfonctionne de telle manière qu'elle ne peut résoudre elle-même ses problèmes, quand la famille est « *en panne* », quand un membre de la famille manifeste un symptôme indiquant un mal-être familial, quand il y a conflit entre des parents.

Les problèmes rencontrés par les familles ne sont pas forcément exceptionnels. Très souvent, ce qui les distingue d'une situation familiale « *normale* » relève de la fréquence ou de la répétition de ces problèmes plutôt que de leur particularité. La demande de suivi est donc le plus souvent motivée par un comportement « *problématique* » de l'enfant ou de la famille qui se produit de manière répétitive. Les éducateurs·trices rapportent en outre quelques cas de familles « *chroniques* », qui ont constamment besoin d'aide et de soutien et qui rencontrent sans cesse de nouveaux problèmes. Il s'agit de familles qui, parfois, « *ont une grande fragilité par leur histoire* ».

La demande de suivi de l'AEMO intervient souvent « *en dernier recours* », lorsque toutes les autres solutions ont été envisagées, « *les parents en ont ras-le-bol, ils nous disent qu'ils ne savent plus comment faire, ils ont atteint leurs limites et là, on peut intervenir* ». Il y a généralement « *souffrance* » dans la famille qui recourt à l'AEMO, qui est « *dépassée par les événements* ». La demande relève dès lors parfois de l'utopie : « *Le fait que quelqu'un arrive avec un autre regard, c'est un soulagement pour les familles... Ils nous jettent le paquet en imaginant que nous arrivons avec les solutions, la baguette magique.* » Les attentes disproportionnées des familles peuvent représenter une certaine pression pour les éducateurs·trices.

Les discours des éducateurs·trices sur les familles permettent de pointer quelques caractéristiques des familles suivies. Les difficultés le plus souvent citées viennent de problèmes internes à la famille ou psychologiques : mode de gestion parental, problèmes liés au respect ou à l'absence de normes, maltraitance, isolement. Au plan social, les problèmes liés au niveau socio-économique des parents et à l'école sont cités. De manière générale, les éducateurs·trices considèrent que la gravité des situations est en augmentation.

⁶⁹ Dans la présentation qui suit, les avis exprimés par les équipes sont traités comme étant émis dans le cadre d'une même institution, parce que ce ne sont pas les caractéristiques propres à chaque équipe AEMO qui nous intéressent, mais bien le travail de l'AEMO dans son ensemble. Les différences qui sont apparues çà et là entre les équipes, dues à des sensibilités propres et/ou au lieu géographique dans lequel s'inscrit l'action de l'AEMO, ne sont pas mises en exergue.

Mode de gestion parental

Selon les éducateurs·trices, lorsque les parents ont des difficultés à gérer leur propre vie (emploi, fatigue, etc.), ils sont moins disponibles à entendre les besoins ou les demandes de leurs enfants. Les enfants font parfois les frais des conflits et des difficultés conjugales entre parents. « *Quand les parents sont séparés, les enfants ont du mal à gérer la vie dans les deux maisons, il y a aussi des parents qui sont lourdement psychiatisés.* » Ces parents proposent parfois comme substitut à leur absence des biens matériels, par exemple des jeux électroniques.

Les éducateurs·trices citent des situations spécifiques, mais ne s'accordent pas sur un profil dominant, même si les problèmes liés à l'absence ou à l'exclusion du père dans l'éducation ressortent fréquemment. « *Le père, on le cherche.* » « *Il y a des pères démissionnaires.* » « *Parfois il faut chercher 2, 3, 4 pères différents.* » « *Il y a des familles dans les régions rurales, le père n'est pas présent, l'éducation est l'affaire des femmes.* » Dans certaines situations, il est toutefois « *préférable que le père ne soit pas là* ».

Problèmes de normes

Deux types de situations sont distingués : quand il y a trop d'autorité et quand il n'y en a pas assez. Différents cas de figures, entre ces deux extrêmes, sont possibles. Par exemple, des familles peuvent laisser un certain laxisme s'instaurer. Une famille fragile peut avoir un fonctionnement qui, par le manque de limites ou par l'imposition trop forte et figée de limites, met en danger les enfants, génère de la souffrance et de l'angoisse. Un parent battu dans son enfance veut éviter de reproduire ce comportement et pense « *qu'en étant aimant et ne mettant pas de limites, l'enfant va comprendre automatiquement ce qu'on lui demande* ». L'autorité est perçue parfois comme maltraitance, et cela inhibe les parents. Dès lors, le·la mineur·e est en manque de sécurité, cela « *peut mettre l'enfant dans une position à risque* ». Ainsi, une personne cite le cas d'une adolescente de 14 ans qui, ne recevant pas de limites, « *sortait sans dire où elle allait et elle rentrait tard la nuit, tout en étant mal* ».

Ensuite, un certain nombre de situations ont pour origine la dissonance entre les normes familiales et les normes sociales. Dans certaines familles, « *il est important d'avoir le luxe. [...] L'enfant est livré à lui-même, la mère a deux métiers, pas par manque de moyens. On voit que matériellement ils ont des choses, j'ai des indices pour penser ça. L'enfant est seul. L'école crie au secours. L'enfant ne doit pas rester seul dans la rue.* » « *Est-ce qu'ils n'auraient pas dû travailler un peu moins et s'occuper plus de leurs enfants ?* » « *Des fois, les parents sont obligés de travailler à deux. [...] Quand l'enfant est petit c'est bien d'avoir un parent tout le temps, après peut-être un peu moins. C'est dur pour un enfant de rester seul après l'école ; quand le parent arrive, il est fatigué, stressé etc., ce n'est pas agréable.* »

Dans le registre des normes sociales, nous avons vu que même si les éducateurs·trices se montrent très prudent·e·s à ce propos, ils et elles relèvent des différences entre familles d'origines étrangère et suisse. Les familles d'origine étrangère ont parfois du mal à s'adapter aux normes de la société suisse, et leurs enfants rencontrent des problèmes de gestion de leur culture familiale, scolaire (par exemple, les sorties organisées par l'école) et sociale. Les jeunes d'origine étrangère ne peuvent pas faire comme leurs

copains·copines et se sentent parfois décalé·e·s ou perdu·e·s. Parfois, les valeurs sont même trop différentes : *« Je n'aimerais pas trop schématiser mais, pour certaines nationalités, la valeur de l'argent est importante. Il est important d'avoir le luxe. L'enfant est livré à lui-même. Il a la clef autour du cou. [...] Même si on peut voir ça dans les familles suisses, c'est beaucoup plus rare. »*

Ces problèmes peuvent quelquefois mener à la maltraitance, surtout quand les parents reproduisent un comportement violent qu'ils ont subi quand ils étaient eux-mêmes enfants, propre à la sous-culture du pays d'origine. *« Nous avons eu des frictions dans les familles musulmanes entre les filles et leur père. Un parent qui menace de renvoyer les enfants dans le pays d'origine, pour moi, c'est inadmissible ce type de rejet. »*

On peut noter une gêne quand les éducateurs·trices parlent de cette question. Les éducateurs·trices disent qu'au-delà de la barrière de la langue, parfois la logique culturelle est trop différente et l'intervention n'est pas possible. Les familles étrangères font rarement elles-mêmes des demandes de suivi socio-éducatif : les éducateurs·trices pensent que c'est aussi lié au fait de ne pas reconnaître les normes en vigueur dans notre pays, par exemple concernant les demandes de l'école ou l'utilisation des sanctions physiques.

Problèmes de maltraitance

À partir des interventions sociologiques, il ressort que la définition de la maltraitance n'est pas facile à expliciter : elle peut être différente selon la sensibilité de l'intervenant·e. *« Il y a des collègues de réseau qui disent que tout doit passer par la parole et qu'on ne doit jamais taper. Et d'autres qui disent que, parfois, un bon coup de pied au cul, ça fait du bien. »* On nous signale également que la définition légale de la maltraitance laisse la place à l'interprétation quand les actes produits à l'encontre du·de la mineur·e ne sont pas clairement de la maltraitance (abus sexuels, coups à répétition, mauvais comportements) sanctionnée par le Code pénal.

Les éducateurs·trices constatent qu'il y a *« souvent crainte »* d'une *« mise en danger »* de l'enfant. Parfois *« il faut rappeler à un père qu'il y a des lois qui disent que taper systématiquement et à répétition ses enfants, ce n'est pas légal, ça ne se fait pas et ça ne se justifie pas »*. Il y a aussi des situations où la violence monte, car le père a *« l'image que, dans cette situation, un père doit faire comme cela »*. C'est une façon pour lui de garder le contrôle, car il se sent en charge de toute la famille. Les éducateurs·trices de l'AEMO doivent *« arriver à leur faire comprendre [aux parents] qu'un tel comportement [...] est impossible à vivre, génère de la souffrance et de l'angoisse et que cela doit cesser. Il faut les faire revenir à un fonctionnement moins dangereux pour eux et pour leurs enfants. »*

Dans certaines familles, les sanctions physiques ou les punitions remplacent le dialogue : par exemple, au lieu de demander pourquoi sa fille sort habillée d'une certaine façon (lui trouvant l'air d'une *« pute »*), son père la bat. *« Sa culture [du père] c'était, quand ses enfants ne marchaient pas droit, de leur donner des coups de ceinture et autre. »* Autre exemple : au lieu de soutenir sa fille dans ses difficultés scolaires, son père l'oblige à faire des devoirs supplémentaires. À l'inverse, certain·e·s adolescent·e·s se mettent-elles-eux-mêmes en danger.

La maltraitance peut également provenir d'une mauvaise estimation des besoins de la part des parents : ainsi les parents qui laissent leurs enfants seuls pendant la nuit, sans en

informer personne et qui ne considèrent pas ce comportement comme dangereux pour le·la mineur·e (ce danger inclut le fait que l'enfant pourrait se réveiller pendant la nuit et souffrir d'angoisse). Autre exemple cité, celui de parents qui tiennent des propos dénigrants ou peu valorisants envers leurs enfants, ce qui peut entraîner un danger pour le développement de leur estime de soi.

Il arrive également qu'il y ait un manque de stimulation de l'enfant, surtout en bas âge, qui peut mettre en danger son développement.

Problèmes d'isolement

Certaines familles sont très isolées, en raison d'un manque de contacts et de la difficulté à aller vers l'autre (manque de communication au sein de la famille, ou entre la famille et les institutions, peu de réseaux). *« Comment les gens se mettent en relation avec les autres fait partie de la complexification : plus les gens ont des compétences sociales, plus il va être facile pour eux de se mettre en relation. »*

La solitude des parents ou des enfants, ou un parent qui ne vit que pour son enfant peut poser problème, *« quand ils ne peuvent pas entrer en relation avec les autres et que leurs enfants leur suffisent, ou quand l'extérieur leur fait peur. »* Certains parents ont en effet des difficultés à mettre en place un réseau. *« Dans certaines situations familiales, il y a un certain laxisme. On est moins soutenu en tant que parent par la famille élargie ou par le quartier, il y a moins d'échanges et on est plus isolés. »* La situation géographique, souvent loin de la parentèle et l'exiguïté des habitations dans certains quartiers expliquent l'isolement social dans lequel les familles vivent parfois.

Niveau socio-économique

La grande majorité de la population suivie rencontre des difficultés financières. *« C'est le plus gros de notre population. »*

Les éducateurs·trices expliquent que les familles aisées ont recours à d'autres solutions : *« Les gens aisés [...] vont ailleurs : école privée, internat, thérapeutes etc. [...] Les riches ne viennent pas vers nous. C'est un peu la honte d'avoir besoin d'aide. »* On reste dans un système « privé » et, dans certains milieux « de la haute », on va éviter d'avoir recours aux structures de l'État : *« Les riches, on ne les voit pas »*. Dans quelques rares cas, les éducateurs·trices de l'AEMO rencontrent une famille aisée : *« J'ai eu le cas d'un avocat, mais l'enfant était adopté et le père ne voulait plus s'en occuper. »*

Problèmes scolaires

Les enfants suivis rencontrent souvent des problèmes scolaires. Ces problèmes ne concernent pas seulement les résultats scolaires, mais l'ensemble de la vie du·de la jeune au sein de l'école. *« La fille avait des poux onze mois sur douze, elle était négligée. Il n'y a pas que le savoir à l'école. Je trouve bien qu'un enseignant s'inquiète de voir un enfant arriver à l'école sans chaussettes. Mais est-ce que ne pas porter des chaussettes est une norme scolaire ? L'enfant aura du mal à s'intégrer : à l'école, il y a le chapitre : savoir, savoir être et intégration. »*

Les éducateurs·trices regrettent que l'école fasse parfois appel à l'AEMO pour se débarrasser des éléments perturbateurs. *« Il y a le prof qui trouve que l'enfant dérange*

le bon fonctionnement de la classe. Il envoie l'enfant à l'AEMO. Ce qui compte, c'est le bon fonctionnement de la classe. »

Un éducateur juge que l'AEMO collabore parfois à l'exclusion scolaire : *« On envoie l'AEMO pour détecter s'il y a un problème et pour rétablir les normes scolaires et pour enlever l'élément perturbateur au bon fonctionnement de la classe. »* Un autre estime que l'institution scolaire utilise l'AEMO *« pour faire en sorte que les parents s'investissent de nouveau dans la scolarité de leur enfant, que les parents se remobilisent »*.

Augmentation de la gravité des situations

Les éducateurs·trices s'accordent à dire que les situations suivies par l'AEMO sont de plus en plus lourdes, comme le montre le nombre croissant de *« parents lourdement psychiatrisés »*. L'urgence, du moins le sentiment d'urgence, augmente ainsi que la liste des situations en attente d'être suivies. Ils et elles ne possèdent pas toujours les moyens et les outils nécessaires pour répondre à ces demandes, notamment à l'augmentation des problèmes psychiques qu'il faut gérer en urgence. Ces situations sont associées à une intervention de courte durée, car il faut trouver une solution pour préserver l'enfant. Ces remarques sont nuancées par le constat que *« la gravité devient relative, ce que l'on disait grave avant n'est plus considéré comme tel maintenant. Les indices de gravité ont changé. »*

En quoi consiste le dispositif AEMO ?

Procédure

1. Les émetteurs de la demande

L'AEMO intervient dans les situations sur demande du SPJ, de l'OTG ou d'un tiers, qui *« identifie un problème ou un soupçon de problème »*. Dans tous les cas, *« c'est le SPJ qui va décider si c'est une situation AEMO. On ne connaît pas la grille d'évaluation du SPJ, je crois qu'ils n'en ont pas. Je ne sais pas s'il y a des critères clairs. »* Parfois, l'intervention a également lieu suite à une demande de la part de la famille.

Les équipes soulignent que la procédure en vigueur n'est pas idéale. En effet, les situations à suivre sont transmises par le SPJ qui a, au préalable, décidé de la nécessité d'un suivi de l'AEMO. La demande est envoyée au SPJ par un·e professionnel·le ou par la famille selon un formulaire préétabli qui mentionne les problèmes identifiés de manière générique. Ensuite, le SPJ transmet la demande à une des équipes de l'AEMO selon l'origine géographique de la demande et à l'aide d'un autre formulaire retranscrivant la demande adressée au SPJ. L'équipe attend que la demande lui soit transmise pour commencer le travail. L'intervention commence par une rencontre entre l'éducateur·trice de l'AEMO, la famille et le tiers demandeur (assistant·e social·e SPJ ou autre professionnel, plus rarement seulement la famille). Parfois, l'assistant·e social·e SPJ participe à cette rencontre, même si aucun dossier n'est ouvert au SPJ. Cette procédure peut avoir l'effet d'une deuxième mise en route pas toujours plaisante pour les personnes impliquées.

L'école est un des émetteurs de la demande de suivi. Les éducateurs·trices en parlent comme d'un *« baromètre »*, qui permet d'obtenir des informations sur le degré d'intégration et de *« normalisation »* de l'enfant. Ce que *« dit »* l'école de l'enfant

permet d'évaluer la situation, et les problèmes évoqués ont souvent trait au comportement vis-à-vis de ou à l'école.

La demande AEMO part donc d'une insatisfaction de la famille, d'un tiers ou du SPJ. Selon eux, la situation doit changer. La demande peut impliquer des attentes clairement annoncées : par exemple, mettre en place quelque chose pour que l'enfant aille mieux, poser des limites, etc.

2. Une fois la demande reçue

Une fois la demande reçue, les éducateurs·trices font une évaluation du bien-fondé de la demande de suivi de l'AEMO : « *Quand on nous envoie la demande, après on va réévaluer.* » Il y a certaines demandes qui ne « *sont pas faites pour des vraies raisons* », comme celles d'enseignant·e·s qui, en fait, n'arrivent pas à gérer la discipline dans leurs classes. D'autres fois, il y a difficulté à identifier le problème lui-même. Dans ce cas, « *nous allons voir dans la famille et nous essayons de cibler le problème. Il y a beaucoup de difficultés de la part des parents à s'exprimer. On ne voit que la pointe de l'iceberg.* » Les objectifs visés sont souvent très vastes, parfois trop. La demande doit alors être reformulée pour passer de « *cela, l'AEMO ne le fait pas* » à : « *Nous pouvons faire cela !* »

Même lorsque la demande initiale est explicite, elle cache parfois une autre réalité, d'autres attentes ou d'autres besoins. Il arrive que les mandants « *envoient les éducateurs·trices de l'AEMO au feu, lorsqu'ils soupçonnent un cas de maltraitance, mais qui n'est pas avérée. On ne veut pas faire un signalement, passer pour le mauvais objet, alors on envoie l'AEMO enquêter, mettre son nez de fouineur pour voir ce qui se passe dans la famille et, si nécessaire, signaler.* » Dans ce sens, l'intervention de l'AEMO peut être perçue comme un moyen de rassurer les demandeurs (SPJ, école, etc.), un rôle que certain·e·s des éducateurs·trices réfutent : « *Je ne suis pas là pour rassurer les professionnel·le·s, ni pour faire une enquête.* »

Ensuite, les dossiers sont répartis dans l'équipe selon des critères géographiques, de disponibilité, de charge, de problématique et de date d'arrivée. Le délai d'attente est de plus en plus long, car les demandes sont en augmentation. Quelquefois, ce délai d'attente fait disparaître la demande, « *soit que la situation s'est péjorée et une réponse d'urgence a été mise en place, ou alors la personne a trouvé la solution, la problématique annoncée dans la demande s'est résolue sans nous. Ou ils ont déménagé dans un autre canton, et la demande est pour une orientation scolaire, et alors le temps d'attente annule la demande, car si c'est pour une orientation, ils vont chercher ailleurs.* »

3. Les débuts de la prestation

L'entrée dans la prestation de l'AEMO elle-même se fait généralement via un « *sas* » qui est la rencontre « *tripartite* » (mandant, famille, éducateur·trice). L'éducateur·trice est en principe introduit·e auprès de la famille par quelqu'un d'autre (assistant·e social·e, école, etc.), qui a déjà fait une première présentation de l'AEMO et qui a des attentes par rapport au suivi. Cette personne tierce connaît déjà la famille et peut faire le lien et les présentations. L'éducateur·trice essaie de poser au mieux des objectifs à atteindre lors de cette rencontre tripartite : « *Quand on a les dossiers, on définit des objectifs communs entre l'AEMO, le SPJ et la famille.* » Les rôles semblent être

distribués de la façon suivante : le SPJ, lorsqu'il est représenté, fixe le cadre légal de manière rigoureuse et contraignante, alors que l'AEMO travaille « à un autre niveau, plus dans le relationnel ». L'important est de ne pas « être dans le problème » et de parvenir à faire comprendre qu'on peut voir les choses autrement qu'à travers les difficultés dans lesquelles se trouve la famille, bref de montrer qu'il est possible d'expérimenter d'autres attitudes et solutions. « *Le fait de reconnaître qu'ils ne sont pas seulement le problème, nous donne le droit d'entrer...* » « *Il y a une alliance sur des intentions positives.* »

L'alliance avec les familles est évoquée comme un prérequis indispensable à la réussite d'un suivi de l'AEMO. Les familles doivent se « réapproprier la demande », en particulier lorsque cette demande de suivi émane d'une institution extérieure. S'il n'y a pas de demande de la famille, ou « un minimum d'ouverture à avancer ensemble », l'éducateur·trice ne peut pas travailler. Les familles sont par ailleurs souvent demandeuses de l'intervention : « *Les gens sont demandeurs* », « *ils reconnaissent les compétences de l'éducateur* ». Malgré des résistances et des banalisations, ils se rendent compte que quelque chose ne joue pas : « *Ils ne viennent pas d'une autre planète et rendent compte aux éducateurs de ces inquiétudes.* »

Lorsqu'il s'agit d'aide contrainte, la présentation est différente. L'éducateur·trice est alors moins facilement présenté·e comme le « gentil », quelqu'un qui apporte quelque chose de positif, une aide. Les éducateurs·trices de l'AEMO considèrent comme essentiel que la demande de suivi soit formulée par le tiers demandeur de la manière la plus claire possible et en présence de la famille : « *Spécialement dans les situations avec mandat judiciaire, il faut être très clair avec l'assistant social au début de la prestation : il faut que lui-elle-même explique très clairement pourquoi on est là, ce qu'il-elle attend de l'AEMO.* » Dans le cadre d'intervention en contexte d'aide contrainte, l'éducateur·trice et la famille sont obligés de travailler ensemble par la contrainte posée par l'émetteur de la demande (normalement un représentant de l'autorité judiciaire ou du SPJ). L'éducateur·trice va proposer un travail visant à rassurer le demandeur.

La première rencontre avec la famille se déroule en deux phases :

1. Présentation de l'AEMO, cadre des rencontres (généralement le domicile), objectifs du suivi (soucis de la famille), forme de l'intervention (entretiens, activités), fréquence de l'intervention (d'une fois par semaine à une fois par mois), devoir de discrétion, soumission à la Loi sur la protection de la jeunesse, importance du partenariat avec la famille.
2. Clarification de la demande de suivi et attentes de la famille (un document du SPJ indique généralement les raisons de la demande, mais il faut aller au-delà pour comprendre exactement les attentes, demandes et-ou problèmes). Les attentes des personnes ou institutions tierces sont parfois irréalistes par rapport aux compétences des éducateurs·trices de l'AEMO, qui ne sont par exemple pas là pour aider à faire le ménage ou ranger la chambre des enfants. Il est parfois nécessaire de « *démystifier* » l'action de l'AEMO (pas de « *baguette magique* ») et de préciser dès le début de l'intervention le cadre de travail. À partir de cette clarification, l'éducateur·trice et la famille vont « *construire ensemble un projet d'intervention* ».

D'après les éducateurs·trices, l'image de l'AEMO fait moins peur aux familles que celle du SPJ. Le SPJ est en effet associé à des notions de contrôle, de répression. C'est un gendarme qui s'occupe de placer les enfants « *dans l'imagerie populaire, c'est le grand méchant loup, celui qui prend les enfants* ». Les parents perçoivent plutôt l'AEMO dans un rôle de « *gentil* », même si elle peut être amenée à intervenir dans un cadre d'aide contrainte qui réduit provisoirement l'autonomie des familles.

L'intervention de l'AEMO n'est toutefois pas toujours souhaitée, ni bien acceptée par les familles, qui n'en voient pas obligatoirement la nécessité. Il est parfois difficile d'être proche des familles, de créer une « *alliance* », de revendiquer une attitude « *non jugeante* » et la « *plus ouverte possible* » dans le cadre d'un mandat plus ou moins contraignant. Les éducateurs·trices de l'AEMO utilisent parfois leur image de « *gentil* », même s'ils trouvent délicat « *de ne pas être l'allié objectif du système qui aliène* ».

Quand le réseau affirme une volonté à la place de la famille et que la famille banalise ses difficultés, ne les reconnaît pas ou les nie, l'éducateur·trice de l'AEMO est confronté·e à une situation difficile. Dans ce cas, il faut imposer l'AEMO ou placer le·la mineur·e. Le SPJ affirme la contrainte, en disant quelque chose comme : « *Si vous ne changez pas votre comportement autoritaire et violent qui met en danger le développement de vos enfants, nous allons devoir vous les retirer. Vous avez trois mois pour changer, avec l'aide de l'AEMO.* »

4. La suite de la prestation

Ensuite, des entretiens de repérage et de compréhension de la situation sont menés et un retour en colloque pour confirmation de la prise en charge par l'AEMO a lieu. Ces entretiens visent à identifier les ressources et les difficultés de la famille dans un climat permettant de « *rejoindre l'autre sans les pressions du SPJ* » : « *Après j'ai quand même une idée où j'ai envie d'amener le jeune ou ses parents pour que le développement de l'enfant soit un cran plus élevé ou que la machine familiale se rode... et je dis aux familles où j'ai envie de les amener.* » Selon un éducateur, l'important est d'arriver à une « *égalité* » de vision entre la famille et l'intervenant·e. Cette recherche de consensus par concertation et confrontation permet d'envisager un ou des objectifs communs et un échéancier. Dans ces rencontres, la circulation des informations et de la parole est importante. Il s'agit de redonner une importance aux espaces d'expression : autrement dit, selon les éducateurs·trices, « *si on arrive dans une famille avec un objectif préétabli en béton, on a peu de chance de réussite* ». Les éducateurs·trices de l'AEMO ne peuvent toutefois pas faire leur travail quand les personnes n'ouvrent pas la porte, qu'elles ne sont pas présentes pendant les entretiens, même si physiquement elles sont là, ou encore quand la logique linguistique ou d'ordre culturel est très différente.

En terme de fréquence, il arrive aux éducateurs·trices d'aller une fois par semaine à domicile dans les moments de crise, mais généralement les rencontres sont plus espacées. La durée des rendez-vous dépend des situations : vingt minutes, une heure, deux heures, un après-midi (plus rarement)... Les éducateurs·trices indiquent qu'ils peuvent assumer l'actuelle charge de travail, car, dans une partie des suivis, la situation n'est pas trop grave. « *Il y a des situations où le mineur n'est pas maltraité, des situations moins graves, où on peut prendre plus de temps pour réfléchir avec eux.* » « *Il y a des situations entre deux, par exemple un papa qui est très collaborant : ça fait du bien, autrement ce ne serait pas possible de tenir le coup.* »

5. Les limites temporelles de la prestation

Le suivi de l'AEMO est limité dans le temps : au terme d'une année au plus tard, l'équipe régionale analyse l'opportunité de la fin ou d'une poursuite de prise en charge, ou encore d'une réorientation. Si cela s'avère nécessaire, la prestation de l'AEMO continue, mais cette prolongation (d'une année au maximum) doit être justifiée par la rédaction d'un rapport adressé au SPJ. L'éducateur·trice sait donc que, d'un point de vue structurel et pour l'enfant, il·elle ne dispose pas de tout son temps. La durée maximale de l'intervention est « *donnée par les limites institutionnelles* ». Les indicateurs qui permettent de déterminer la fin d'un suivi se réfèrent à l'état du·de la mineur·e et ce qu'en disent les enfants, les parents, l'école, etc. C'est sur cette base que les éducateurs·trices évaluent la prolongation ou l'arrêt d'une intervention.

La durée est donc un élément important de la mise en œuvre du suivi. La durée limitée de l'intervention, imposée « *par les payeurs* » est considérée stimulante pour les uns, car elle permet de cibler l'intervention : « *Il y a le facteur temps qui peut être aussi stimulant : on doit faire dans le temps que l'on a. Il ne faut pas plus de temps pour certaines situations.* » Ce n'est par contre pas l'avis de tous/toutes les éducateurs·trices : « *Après deux ans on a réussi à faire que les choses aillent mieux ; c'est dur quand il faut arrêter après deux ans. On est dans une logique économique et non dans une logique socio-éducative.* » Aujourd'hui la demande est telle que, pour faire de la place, les équipes sont parfois amenées à terminer le suivi de certaines situations avant d'avoir pu répondre à tous les besoins.

6. La fin de la prestation

Les éducateurs·trices notent qu'il faut imaginer la fin de la prestation dès le début du suivi : « *La fin se prépare aussi bien avec les familles que pour nous.* » La fin de la prestation est préparée avec la famille, pour voir « *comment les gens vont faire une fois que l'éducateur ne sera plus là, les interroger sur à qui ils vont s'adresser si ça ne va pas, etc.* ». Le lien qui est instauré avec les éducateurs·trices est parfois difficile à couper, tant pour les éducateurs·trices que pour les familles « *on s'attache* ».

À la fin d'un suivi, les éducateurs·trices regardent si les raisons qui ont causé l'intervention de l'AEMO sont toujours présentes. Dans le meilleur des cas, le résultat est celui d'une famille qui a mené un travail de réflexion sur sa problématique et a permis un changement dans sa dynamique familiale, « *les parents ont acquis des outils* » pour se débrouiller sans plus avoir besoin du soutien de l'AEMO, « *les enfants vont mieux à l'école, la famille arrive à gérer elle-même les tensions, les parents et les enfants nous disent qu'ils vont mieux* ».

Il y a une amélioration lorsque les membres de la famille ont pu se rencontrer (faire des activités ensemble, manger ensemble) ou si changement de la dynamique relationnelle s'est produit, impliquant également une prise de distance, lorsque la souffrance a diminué, quand des limites ont pu être mises, lorsque les membres de la famille réussissent à trouver du temps pour eux, lorsque l'agitation et l'agressivité diminuent, quand les contacts avec l'école, et en général avec l'extérieur, s'améliorent ou quand augmente l'attention à l'autre.

Quand la problématique dépasse la question éducative, notamment une problématique psychologique, le changement devient plus difficile et, dans certaines situations,

l'intervention de l'AEMO ne suffit pas, ce qui fait que, parfois, l'éducateur·trice de l'AEMO organise un autre type de suivi (professionnel ou pas) afin de ne pas laisser la famille « seule ». Un placement peut suivre l'intervention de l'AEMO, afin de mettre le·la mineur·e en sûreté et lui permettre d'établir des autres liens. Le placement peut permettre une séparation en cas de relation fusionnelle. Et, parfois, une année d'intervention AEMO est nécessaire pour montrer l'intérêt et la nécessité de ce type d'action éducative.

Une intervention se termine mal quand il n'y a pas de changement visible : le problème qui a amené la demande de suivi demeure, les pistes proposées n'ont débouché sur aucun changement.

À la fin de l'intervention, la famille a accès au rapport de fin de prestations, qui est rédigé à l'attention du SPJ. Ce moment est vu comme important, car il permet de clore le chemin parcouru, « car il n'y a jamais de suivi de l'AEMO sans changements et il est important de le manifester ». Une fin d'AEMO peut également se concrétiser par la mise en route d'un suivi de nature différente, par exemple un placement ou un suivi thérapeutique.

Objectifs

L'éducation en milieu ouvert permet d'accompagner les familles dans une partie de leur parcours, qui dépend de leur point de départ : « Notre travail, c'est d'amener les gens à se mettre ensemble et communiquer, de faire un travail de médiateur qui permet de désymptomatiser la situation afin que les profs (par exemple) ou les parents voient l'enfant et non plus le symptôme. C'est extrêmement important de faire changer le point de vue. » Les objectifs à atteindre sont jugés moins importants que le « processus », la « dynamique » de changement. « C'est dans ce processus que les choses peuvent se décanter, être perçues différemment », « on est (l'éducateur·trice) des catalyseurs du changement ». « Quand on est juste, il y a un processus, une relation qui se met en place. »

Les suivis AEMO ont pour objectif de redonner du sens, de permettre d'agir dans de nouvelles perspectives, d'accepter la réalité, de retrouver un fonctionnement acceptable pour les membres de la famille, de réaliser des objectifs concrets, d'améliorer l'estime de soi et de retrouver une dignité, de gagner en autonomie, de tisser des liens. Les éducateurs·trices insistent sur l'importance de mettre en place des relations et un fonctionnement dans la famille qui aient des effets à long terme : « Le but, c'est qu'ils nous survivent. Si on ne fait que mettre des béquilles, la famille va se casser la figure le jour où nous serons loin, parce qu'on n'aura pas fait de travail de fond. [...] Il faut mettre en place des choses qui soient durables après notre passage. » Les principes autour desquels se construit l'intervention sont la « confiance », « l'estime » et la « dignité ». Le focus se fait sur l'enfant : « On est un maillon du réseau qui entoure le jeune et qui l'aide dans son développement. »

L'AEMO intervient auprès du jeune et de sa famille, en partant du postulat que « ce n'est pas juste l'enfant qui va mal, mais toute la famille ». « Les enfants vont mieux quand les parents vont bien. » Il faut « apporter un changement en aidant la famille », « aider [...] à trouver une façon de fonctionner plus satisfaisante », faire évoluer les familles, afin « d'améliorer la relation. » Mais l'objectif visé est « l'épanouissement de l'enfant », « de faire revenir les membres de la famille à un certain fonctionnement qui

le met moins en danger ». Dès lors, le soutien aux parents doit leur permettre de mieux assumer leur rôle et leur fonction de parent, leurs « *compétences parentales* ». Il s'agit d'améliorer la situation du-de la mineur-e sans se substituer à ses parents, « *d'accompagner les parents, comme un parent accompagnerait son enfant, jusqu'à ce qu'il soit capable d'être autonome* ». Il faut « *créer de l'indépendance* », afin que les familles se « *réapproprient* » leur histoire et leur problématique.

Le bien-être de l'enfant, c'est son développement, le besoin d'être nourri, aimé, c'est-à-dire entendu dans ses demandes et nécessités, et cadré, c'est-à-dire que la famille puisse lui dire « non » et lui expliquer pourquoi, mais « *c'est [aussi] de pouvoir compter sur la présence d'un parent le plus possible* ». Pour réaliser ces objectifs, il faut poser des priorités. Cela peut être, dans un premier temps, d'aider les parents à prendre conscience des besoins de leurs enfants. Puis, dans un second temps, de voir avec l'enfant comment améliorer la situation. « *Il y a ce que l'on aimerait faire et ce que l'on aimerait nous faire faire. Les gens ont tendance à poser leurs problèmes au mauvais endroit...* »

Les éducateurs·trices attendent un changement, des modifications du comportement du jeune-de la famille suite à leur intervention. Ce changement de comportement vise une « *amélioration* » de la situation. Une capacité d'auto-analyse, de remise en question de la famille est nécessaire pour la réussite du suivi de l'AEMO. « *Chaque être humain est capable d'auto-analyse et de réflexion : sans cette conviction, pas de travail d'éducateur AEMO.* » En cas de « *stagnation* » ou de « *péjoration* », l'éducateur·trice se doit de faire quelque chose (ne peut pas le tolérer) et peut « *signaler* » le cas. Le signalement n'implique pas une « *dénonciation* ». « *Signaler au SPJ, ne veut pas forcément dire qu'on va prendre l'enfant pour le placer* », mais il y a une certaine gradation dans l'intervention des autorités publiques, via l'AEMO ou le SPJ.

Si l'objectif de l'AEMO est clair (« *un mieux-être de l'enfant* »), « *le travail est difficile, difficilement mesurable* ». « *On doit rendre des comptes : ce sont des réussites qui sont difficilement mesurables et fragiles aussi.* » C'est ce que dit la famille à propos de son bien ou mal-être qui est l'instrument de mesure, l'indicateur principal pour évaluer l'action de l'éducateur·trice. L'école est également un « *baromètre* », car elle donne des éléments tangibles qui permettent d'évaluer une situation. « *On travaille avec ce qu'on nous dit et ce qu'on voit... Il y a beaucoup de points de repère, comme l'enfant qui ne va plus à l'école ou la satisfaction des parents et des enfants... On va travailler avec ça, c'est notre outil de travail. Si les versions des uns et des autres ne concordent pas, on peut travailler là-dessus.* »

Méthodes

1. Un travail de proximité

L'intervention de l'AEMO est une intervention de proximité. L'éducateur·trice de l'AEMO « *pénètre la culture de l'autre* » pour investiguer et essayer de comprendre où la famille en est. Il s'agit de rejoindre l'autre dans « *l'infiniment petit de ce qui l'habite* » pour démarrer une relation. L'importance de l'attitude de l'éducateur·trice de l'AEMO et de son regard non jugeant, sans a priori, est essentielle. L'éducateur·trice arrive donc à être très proche de la famille. C'est une « *intégration dans le biotope local* ». Pour être accepté, le-la professionnel-le ne doit pas être trop intrusif·ive et ne

pas arriver avec une idée préconçue. Il s'agit de créer une alliance avec la famille afin d'aller vers un changement, une amélioration de la situation. Il s'agit également de garder une certaine distance et une attitude professionnelle. *« On est dans un terrain particulier, dans l'intimité des familles : on doit repréciser parfois qu'on est dans un rôle professionnel. On ne doit pas être associé à la famille, à des amis, on ne va pas se tutoyer, etc. »*

L'éducateur·trice de l'AEMO fait partie des *« gens de terrain »*, *« il·elle va vers les personnes en difficulté et s'imprègne de leur culture, de leur manière de fonctionner »*. Suivant l'âge du·de la jeune, l'éducateur·trice se rend dans la maison de l'enfant ou rencontre la famille ou l'enfant dans d'autres lieux : *« Avec des enfants qui ont des problèmes scolaires, pour prendre la température, je vais à la maison. Pour des plus grands, je vais dans d'autres lieux. »*

Une caractéristique du travail de l'AEMO tient au fait que les éducateurs·trices accèdent au domicile des familles. Cela permet de jeter un autre regard sur leur vie : *« L'idée, c'est qu'on a au départ une demande, on a la présentation des difficultés qui ont été relevées pour un enfant, on arrive avec ça chez les gens, et l'immense avantage, c'est qu'on peut aller chez eux, les retrouver là où ils vivent... Et ça modifie incroyablement la façon de travailler avec eux, alors que souvent le réseau est assez catastrophé par ce qui se passe, par des visions de pathologies assez impressionnantes, dans leur cadre à eux. »*

Après quelques rencontres, la lecture d'une situation par l'AEMO peut être différente de la représentation des autres professionnel·le·s, qui sont plus éloigné·e·s des problématiques : *« On est moins dans le fantasme. »* Les éducateurs·trices de l'AEMO ont une vision plus concrète des besoins, des ressources et des compétences des familles, ce qui leur permet de négocier avec elles une forme de *« délégation »* d'un travail éducatif à l'AEMO. En observant le lieu de vie et l'organisation des membres de la famille, l'éducateur·trice peut en effet faire un diagnostic du *« dysfonctionnement »*. *« On travaille avec une réalité qui va avec le milieu familial, c'est révélateur : les objets, les consoles de jeux, les indices de comment la structure familiale est construite et tient debout ; quelle est la disposition des chambres, etc. » « Je vois un grand désordre, un peu comme une folie intérieure ; c'est étouffant partout et moi ça me parle. La mère a des problèmes psychiatriques, les enfants ont des problèmes moteurs et il y a aussi un gros conflit de couple. »* L'éducateur·trice de l'AEMO observe comment les personnes interagissent entre elles (regards, dialogues, etc.), mais également comment la famille interagit avec l'extérieur. *« Un indicateur, c'est la fermeture ou l'ouverture de l'enfant ou de sa famille. »*

2. Le travail concret

Le travail de l'éducateur·trice est décrit comme du pilotage, de la guidance. Il consiste à redonner un rôle et une fonction aux parents, en les aidant à restaurer leurs compétences parentales, par exemple, ou à poser des limites. Une fois qu'ils ont retrouvé ce rôle et cette fonction, l'AEMO peut se retirer. Ce travail se fait par le questionnement et l'entretien mais aussi par le partage des activités du quotidien, comme le jeu avec les enfants, l'accompagnement dans des démarches administratives ou d'autre type. Un exemple : une mère de deux enfants a un degré d'alcoolisation important et des comportements violents. Un des enfants, âgé de 7 ans, est *« parentifié »* et rapporte au

père les événements d'alcoolisme de la mère. Une AS du SPJ suit cette famille. La mère ayant été désintoxiquée, le travail et la stratégie de l'AEMO consistent à retravailler le temps et le territoire des enfants, au moyen du jeu, accompagné par un·e éducateur·trice. Le jeu permet de percevoir les difficultés, mais donne également une assise pour les apprentissages de règles et de contexte de vie. L'AEMO travaille simultanément avec les parents, afin de voir comment ils peuvent assumer leur rôle de parents. Il s'agit d'aboutir à ce que la perception de leur réalité respective (enfant, parents) soit prise en compte. Autre exemple : il s'agit d'une famille qui a également des problèmes de violence et d'alcool ; la mère est submergée et l'école n'est pas satisfaite des enfants. Comment redonner une dignité à cette mère, pour étayer un travail éducatif ? Comme elle manifeste un intérêt pour la natation, l'éducatrice a choisi de l'accompagner un après-midi à la piscine. Elle en a retiré de nombreux renseignements sur la situation, mais elle a aussi pu rejoindre la mère pour travailler à partir de là où elle en est.

Le travail des éducateurs·trices de l'AEMO permet donc de détecter, d'identifier des problèmes. L'éducateur·trice décèle, identifie et oriente en fonction des besoins, mais ne règle pas les problèmes. Ainsi l'AEMO ne va pas proposer de thérapie familiale ou de couple mais, le cas échéant, suggérer un suivi. *« Si le problème est d'ordre psy, on ne va pas pouvoir le traiter, on sortirait de notre domaine de compétence, mais on va pouvoir l'identifier en tant que problème psy, ce qui est différent. On ne va pas réparer, mais on va pouvoir orienter. Il est important de déterminer qui fait quoi, en ménageant les susceptibilités des différents intervenants... Sans avoir de prétention thérapeutique, le questionnement peut engendrer un changement à dimension thérapeutique. »* Néanmoins les frontières sont parfois floues entre le domaine de compétence des éducateurs·trices (travail éducatif) et le travail thérapeutique. *« Parfois notre travail se superpose avec celui d'autres spécialistes. Une des qualités, c'est de savoir s'arrêter, d'orienter vers des spécialistes quand c'est nécessaire. »*

Le travail concret consiste à discuter, échanger, analyser ce qui ne va pas, développer des stratégies, de nouvelles manières d'être ou de faire. L'éducateur·trice de l'AEMO intervient à l'aide d'une « boîte à outils » pour aider les parents dans leurs tâches éducatives. Ce travail se fait essentiellement par le biais d'entretiens avec les familles, par la prise de contact avec l'entourage (l'école), mais aussi en développant des activités qui permettent de travailler sur le quotidien : coucher, jeux, promenades, accompagnement d'activités sportives, activités de la vie quotidienne. *« Il y a différents modes d'action. On peut aller voir comment ça se passe à des moments clés de la vie quotidienne et en discuter avec les parents. Voir ce qui peut être mis en place, ce que nous (éducateur·trice) pouvons apporter, responsabiliser l'enfant. On va partir de choses pratiques. »* L'éducateur·trice de l'AEMO interroge également la famille sur les contacts qu'elle entretient avec des autres acteurs sociaux : professionnel·le·s, mais aussi famille élargie, voisines, associations, etc. Il·elle sollicite des prises de contact quand il·elle s'aperçoit que la famille est isolée.

L'éducateur·trice de l'AEMO a parfois une fonction de médiation au sein la famille, ou entre la famille et l'école : *« Ce qui est intéressant dans le rôle de médiation de l'éducateur, c'est que la présence du professionnel permet à la famille de se faire entendre »,* voire même de jouer un rôle de porte-parole de la famille face à un système ou une organisation sociale qui la dépasse : *« Dans certains réseaux ou face à d'autres professionnels, qui utilisent des jargons que les familles ne comprennent pas forcément,*

ça permet de leur donner de l'assurance, d'étayer une argumentation crédible. Le rapport de force est souvent inégal à la base. Ils ne disent pas la moitié du quart des choses, de peur d'être remballés. »

L'intervention de l'AEMO permet également une revalorisation des compétences des parents, souvent désorientés, isolés ou invalidés dans leur rôle parental. Un éducateur cite le cas d'une mère élevant seule ses quatre enfants : *« La présence de l'éducateur permet de redonner confiance à la mère, de trouver comment continuer. Dans ce cas-là, il n'y a pas forcément de travail direct avec les enfants. Parfois simplement de savoir qu'on est là, qu'ils peuvent téléphoner, qu'on peut intervenir si nécessaire, permet déjà de redonner confiance aux parents. »*

La variable temps est très importante dans l'intervention et le fait de savoir utiliser les *« bonnes choses au bon moment »*. Le travail a également pour but de faire ressortir des émotions positives. *« Le bonheur, c'est plein de bons petits moments. » « On les a à l'usure en enlevant de petites couches de danger et d'appréhension au quotidien, comme du ponçage. »*

3. Un travail « à la carte »

L'équipe AEMO travaille *« à la carte »*, car tout dépend du problème diagnostiqué et de l'âge du jeune. *« Les problèmes avec les adolescent·e·s sont passablement différents de ceux avec les plus jeunes. »* En un mot, les éducateurs·trices aident les parents à *« mieux assumer leur fonction parentale »*. L'idée est de faire avec le parent, d'être une béquille. Mais il ne s'agit pas pour les éducateurs·trices de faire *« à la place de »* : il faut favoriser les activités des parents avec les enfants et ne pas prendre leur place. *« On peut utiliser l'activité pour entrer en contact avec l'enfant. Ce n'est pas pour l'activité elle-même, c'est un support, un moyen, un contexte qui nous permet de discuter avec lui. »* Le but final est l'indépendance de la famille : *« Il faut enlever les béquilles pour leur montrer aussi qu'ils peuvent faire seuls. »*

Divers rôles sont donc projetés sur les éducateurs·trices et joués par eux·elles : conseiller·ère conjugal·e, psychologue, etc. *« Nous sommes thérapeutes et soignants, éducateurs sociothérapeutiques, nous n'avons rien à voir avec le médical, mais on soigne. »* L'image du médecin généraliste est utilisée : il intervient comme l'éducateur·trice avec une large palette d'outils qui doivent être adaptés à chaque situation particulière. *« J'ai l'impression qu'on est des médecins généralistes : on arrive, on prend la température. Si on peut agir directement, on le fait, si ça se chronicise sur un enfant, on va diriger vers le pédopsychiatre, on envoie la maman en thérapie, les parents en entretiens de couple... On vient faire un état général de la famille. »* L'accent de l'intervention est porté *« sur le savoir être afin de pouvoir être un miroir des compétences des gens : regarder ce qui ne marche pas, mais aussi ce qui marche »*. La difficulté des familles est souvent liée à la peur de ne pas y arriver, et, parfois, c'est le cas.

Quand la situation doit changer rapidement, l'éducateur·trice essaie de ne pas disqualifier les parents. *« On peut être en même temps au niveau de la compréhension (vécu et réalité) tout en laissant entendre que si les choses ne changent pas, le SPJ va placer l'enfant. »* L'aide contrainte peut également être utilisée. On utilise la demande faite par l'extérieur pour créer une alliance avec la famille : on va travailler ensemble afin de *« rassurer »* l'institution à l'origine de la demande. L'éducateur·trice élabore par

exemple avec les parents une stratégie qui permet de répondre aux normes qui ont été rappelées par une institution.

4. Le travail en équipe

L'éducatrice de l'AEMO travaille en délégation d'une équipe. Le colloque d'équipe permet de partager les expériences et les situations des un·es et des autres. *« La vision des collègues permet la prise de distance nécessaire ; quand on est dedans, des fois on perd la distance. Quand ça fait partie de mes sensibilités, je dois discuter avec les autres. L'équipe aide l'éducatrice à se protéger. »* Le colloque d'équipe permet d'avoir un feedback de la part des collègues, peut être un moment de prise de décision d'équipe, cela peut être un moment où l'on reconnaît que quelque chose ne va pas. *« L'équipe, le cadre de l'AEMO, c'est notre sécurité. On est là pour travailler, on ne doit pas se laisser avoir par le confort et la convivialité de certaines familles. Je dois me raccrocher au cadre professionnel dans lequel je suis. »*

Le colloque d'équipe est décrit comme un lieu de ressourcement pour les éducateurs·trices et comme une garantie de la qualité des prestations effectuées : *« On va retrouver de l'énergie dans l'équipe, puiser dans les ressources de chacun. On revient avec des questions, un besoin d'éclairage, en super- et en intervision. Parfois, on est dans le flou ou en difficulté dans une situation ; l'équipe permet de trouver des pistes, mais aussi de mettre des limites. L'équipe est garante des décisions qui sont prises. L'éducatrice intervient dans la famille, mais derrière lui-elle, il y a l'équipe. »* Ils-elles semblent d'accord sur l'idée qu'ils partagent une sorte de « culture commune » qui permet de poser des limites et un cadre d'intervention : *« On est tous d'accord sur ces limites-là ! »* Toutefois, cette culture commune n'est pas clairement définie par les éducateurs·trices, qui avouent également avoir de la peine à définir leur profession : *« On nous dit soit : < Vous faites du psy, mais vous n'êtes pas formés pour ça > ; ou alors : < Vous faites du vélo, pas besoin de trois ans d'études pour ça ! > On est toujours entre un travail de réflexion et des actions très concrètes, basées sur le quotidien. »*

Quand il est difficile de travailler avec des parents, ce problème est également discuté et analysé en supervision pour dépasser le jugement et les a priori que l'éducatrice peut avoir : *« Les moyens de faire face sont cette forme de sérénité et de se retrouver pour des échanges où l'on se rappelle régulièrement le besoin d'avoir nos moyens d'équilibre », « c'est un souci d'équipe de savoir où l'autre en est maintenant ».* Le travail en supervision permet de chausser d'autres lunettes, de voir la personne différemment et de pouvoir travailler avec elle. En supervision, l'éducatrice utilise la réaction de ses collègues qui lui donne la possibilité de prendre de la distance par rapport à sa vision de la famille ou des personnes. *« L'AEMO entre dans une situation quand un professionnel avec une sensibilité X. appelle le SPJ. [...] Si l'éducateur AEMO intervenait dans une famille pas signalée, serait-il capable de trouver une raison d'intervention ? »*

5. Le travail individuel

Il y a la réalité de l'AEMO en tant qu'institution, avec un objectif bien particulier : *« Servir l'intérêt du mineur et faire en sorte que lui et sa famille soient mieux. »* Ensuite cependant, chaque éducateur·trice travaille à sa manière. La « culture AEMO » est un

melting-pot, « on peut définir le cadre de travail, de l'intervention, mais ensuite la manière de travailler dépend de la personnalité de chaque éducatrice ».

« L'éducatrice est l'outil de l'intervention » et la prise en compte de la situation des personnes à aider est primordiale pour les rejoindre « là où elles sont ». La faculté d'adaptation, d'improvisation et la confiance en soi sont des éléments considérés comme indispensables : « On travaille sans filet, directement face et dans les familles. Il faut être capable d'improviser, de rebondir dans n'importe quelle situation, ne pas se laisser désarçonner, ne pas tomber dans la justification et garder une certaine distance tout en gagnant la confiance des familles. » La qualité de la présence, de l'écoute et du regard bienveillant sur les familles est incontournable : « Moi, en tout cas, je passe beaucoup de mes interventions d'abord sur une présence que j'essaie d'humaniser le plus possible, et en fonction de ça, vraiment créer un lien avec les gens là où ils sont, comme ils sont », « avant tout, ce qui compte c'est la qualité de ma présence, au niveau de l'écoute..., c'est un travail de qualité de l'esprit, qui repose sur différentes facettes : une liée à la théorie, mais d'autres qui sont de l'ordre des grands sentiments comme l'humilité, la compassion, au respect... ». « C'est parfois une relation d'âme à âme. » Cet état d'esprit est conjoint à l'utilisation de techniques de la relation professionnelle, comme la programmation neurolinguistique (PNL) et des éléments communicationnels liés à l'approche systémique ou rogerienne, etc. Ils-elles utilisent les références sur le développement de l'enfant (acquises dans la formation de base et dans d'autres formations continues) et s'ils-elles ont des doutes ou des questions à ce sujet, ils-elles s'adressent à un-e spécialiste. Les éducatrices de l'AEMO savent « l'importance de ce qui se passe dans la vie de la famille pour l'enfant, car cela le construit, et un individu est construit en premier lieu par sa famille, ce qu'il y vit ».

L'intervention de chaque éducatrice de l'AEMO est donc différente selon la personnalité et la sensibilité de l'éducatrice : « Je travaille à partir de qui je suis. » « Nous avons nos convictions, nos idéaux ; nous nous adaptons tout en gardant notre personnalité et notre sensibilité. Mais il y a aussi des valeurs communes qui se construisent dans le cadre de notre travail. Il ne faut pas non plus oublier la demande sociale. » Toutefois, tous et toutes s'accordent à dire qu'ils-elles « essaient d'assouplir l'exigence sociale, d'obtenir une tolérance sociale sans tout laisser aller. Il faut défendre la famille si elle n'a pas les moyens de se défendre contre les remarques extérieures. »

L'éducatrice de l'AEMO doit avoir de l'intérêt pour les personnes, une capacité d'utiliser sa propre histoire dans son travail (posture réflexive, c'est-à-dire « de la capacité à se regarder fonctionner et pas seulement d'observer les gens ») et sa propre personnalité pour rencontrer l'autre (être authentique). Le respect et le non-jugement sont également des valeurs de base. Un éducateur évoque également le fait d'utiliser le travail personnel sur lui-même, qui lui permet « une attitude neutre et lui permet de se laisser imprégner » par la situation, mais aussi la capacité de prendre distance par rapport à l'histoire et aux façons de fonctionner de la famille. « L'idéal serait de ne pas juger, mais pour finir, j'ai ma vision de la famille et quand je vois que ce n'est pas la même, je me dis, ce n'est pas terrible. C'est un premier jugement. Après, je dois faire un travail pour dépasser ce jugement pour voir quel est leur idéal de famille. » « S'ils veulent dormir à 15 dans un lit et manger dans la même assiette et que je vois que les enfants sont en forme, qu'ils vont à l'école, que ça joue bien et que personne ne

s'inquiète pour eux, je serai tenté de dire qu'ils vivent différemment de moi, qu'ils ont une autre conception du monde. Quand on ne sait plus, il faut se rappeler la priorité : les mineurs. J'observe des comportements qui sont différents des miens, mais je sais voir quand un enfant va bien. Dans ce sens, l'école est un indicateur précieux. »

6. L'utilisation du cadre légal

Le cadre légal est évoqué comme un outil important du travail de l'éducateur·trice de l'AEMO. Il·elle y fait référence pour situer le contexte du suivi. Il est également utilisé pour définir le cadre de travail ainsi que les limites à poser aux familles : *« Une des premières choses qu'on fait c'est poser le cadre légal, comme ça, il n'y a pas de surprise... Je suis tenu au devoir de discrétion, mais il y a aussi des choses que je suis tenu de dénoncer. C'est important de poser ça tout au début de l'intervention, après s'être présenté. »*

Les éducateurs·trices de l'AEMO peuvent être conduit·e·s à mettre un terme à une prestation de suivi si les conditions sont trop dégradées, ou à proposer une autre mesure, un placement par exemple. *« Je laisse aux gens le choix de dire ce qu'ils veulent ou ce qu'ils peuvent en posant très clairement le cadre. Suivant ce qu'ils disent ou ce qu'ils font, ils doivent savoir que cela peut avoir des conséquences. Il est important d'informer qu'au-delà de certaines limites, on doit en référer plus loin. »*

Les éducateurs·trices utilisent également les normes légales pour rappeler le cadre éducatif aux familles (heures de rentrée et sorties pour les mineur·e·s, etc.). La présence des normes dans la pratique de l'AEMO n'est toutefois pas comparable avec ce qui se passe dans les foyers, où les normes sont très présentes. Dans le travail à domicile, les normes ne sont pas systématiquement mises en avant.

En cas de violence, il y a discussion en équipe (avec la Direction) et signalement. L'AEMO se trouve toutefois confrontée à l'ambiguïté des conseils de certains thérapeutes qui laissent entendre qu'une attitude agressive, voire une claque, est parfois souhaitable, alors que pour d'autres, tout doit passer par la parole. Un éducateur explique : *« Si je vois de la maltraitance, je me substitue aux parents pour leur dire : < Non, là vous agissez contre la loi et je dois même aller plus loin et signaler. »* Dans les exemples de suivis découlant d'un signalement ou dans les cas d'aide contrainte, les éducateurs·trices optent parfois pour une stratégie qui consiste à dire aux familles : *« Comment pouvons-nous ensemble rassurer le SPJ ? »* De cette manière, l'AEMO essaie de protéger l'enfant et son développement. Au-delà du rappel du cadre légal, il s'agit également de comprendre ce qui suscite ces comportements. *« Dans un cas de maltraitance avérée, des parents qui infligeaient à leurs enfants des punitions très fortes, disproportionnées par rapport à la situation, qui travaillaient beaucoup et étaient peu disponibles pour leurs enfants, c'est à travers des entretiens que la situation s'est améliorée. Il s'est avéré qu'eux-mêmes souffraient de mobbing et étaient maltraités sur leur lieu de travail. Le fait de leur offrir un espace-temps pour s'exprimer, de prendre du temps pour eux, sans revenir systématiquement sur le cadre légal, leur a permis d'être mieux avec leurs enfants. »*

L'AEMO se reconnaît porteuse de normes : *« On est normatif, mais on reconnaît la différence. » « On intervient dans le cadre de la loi. »* Une tension est visible entre les membres de l'équipe sur la question de l'affirmation, par exemple, de cultures qui auraient des méthodes éducatives plus agressives que d'autres. La question des normes

est aussi évoquée au travers du jeu : jouer normalement, c'est quoi ? C'est apprendre à perdre, donc c'est apprendre à jouer. Dans le jeu, il y a le fait de pouvoir choisir des règles et d'apprendre l'autonomie et l'interaction. Selon l'AEMO, il faut savoir lire le jeu : un enfant fera tout de suite savoir sa souffrance au travers d'un jeu.

Le travail sur les normes peut être un travail en soi. Dans certaines familles, tout est réglementé (référence : « *Super Nanny* »). Il s'agit de voir comment aménager les règles dans un contexte, en recherchant leur sens. La question est celle des repères dans l'éducation : « *On est un complément à l'autorité parentale.* » Entre 0 et 7 ans, il s'agit d'assurer la sécurité de l'enfant, d'apprendre la sécurité. De 7 à 14 ans, il s'agit de découvrir, c'est apprendre les règles et ce qui se passe autour. De 15 à 21 ans, il s'agit d'expérimenter pour apprendre. Ces jalons permettent de donner un sens aux comportements.

Autre norme qu'il faut rappeler parfois : à la fin de la scolarité, il faut avoir un projet professionnel. « *L'école, ce n'est pas seulement pour le plaisir d'apprendre, mais c'est aussi parce que la vie est tracée : école, travail, pension. C'est mieux de ne pas être sans activité... Mais cela n'est pas lié directement au bien-être.* »

7. Les réseaux

L'éducateur·trice de l'AEMO est le maillon d'un réseau familial et professionnel qui entoure le·la jeune et l'aide dans son développement. « *On est un des acteurs qui gravitent autour du jeune...* » « *On ne travaille pas seul...* » « *Au minimum avec la famille et le réseau professionnel, le réseau du jeune, ses potes.* »

Il arrive que de nombreux·ses professionnel·le·s interviennent dans une famille et que l'AEMO joue un rôle de lien. Les éducateurs·trices réunissent le réseau, y compris la famille élargie ou d'autres participants à la vie quotidienne de la famille. Les attentes des demandeurs·euses de prestations (attentes de l'école par rapport à un changement dans le comportement du jeune, par exemple) ne sont pas toujours très claires et sont parfois irréalistes. Une discussion avec un enseignant, par exemple, peut permettre de « *se demander [...] ce qu'on peut faire, en tant qu'adulte, pour que la situation s'améliore, de mettre sur pied une stratégie commune, au lieu de stigmatiser les lacunes ou difficultés de l'enfant* ». Le rôle des éducateurs·trices de l'AEMO est également de s'assurer que la famille n'est pas exclue de la réflexion la concernant.

Conclusion

Les éducateurs·trices relèvent que le suivi de l'AEMO peut avoir des fonctions différentes suivant les cas :

- Une fonction de substitut à un placement, en permettant à un·e jeune de rester dans son environnement. Le travail de l'éducateur·trice permet de clarifier les choses et de mettre en lien les différentes personnes au sein de la famille, mais aussi avec l'extérieur. Elle renvoie aux parents une définition du cadre légal qui met des limites à certains comportements. Elle devrait permettre aux parents de réintégrer leur rôle parental, souvent détérioré, et retrouver les outils nécessaires pour éduquer seuls leurs enfants. Lorsque le·la mineur·e doit malgré tout être placé·e, les éducateurs·trices peuvent avoir l'impression de n'avoir pas su amener la famille à

changer de comportement. Ce sentiment « *anti-placement* »⁷⁰ n'est pas seulement interne à l'AEMO, car sa mission est de permettre à l'enfant de rester dans sa famille. Il y a une attente externe par rapport au travail de l'AEMO.

- Une fonction de post-placement ou de « *convalescence* » après un placement, une fonction de « *parent de substitution* » lorsque la famille dysfonctionne.
- Une fonction de soutien au rôle parental : cette catégorie est très vaste et non spécifique et elle inclut les demandes faites pour soutenir la famille (ou un membre de la famille) : un parent n'arrivant pas à poser un cadre et/ou débordé par la situation familiale, un·une jeune n'ayant pas de limites, des parents exerçant trop d'autoritarisme.
- Une fonction de dernier recours ou de « *recours par défaut* », quand il n'y a pas ou plus d'autres solutions, etc. Dans certains cas, l'AEMO peut faciliter une intervention éducative différente, pour sécuriser une situation en vue d'un placement, par exemple, ou pour poursuivre une relation parent-enfant suite à un placement.

La mission de l'AEMO devrait dans l'idéal être complétée par des prises en charge plus intensives, liées aux crises. Il s'agirait de multiplier les rendez-vous et d'organiser des interventions rapides. L'orientation vers les réseaux et les professionnel·le·s approprié·e·s fait également partie du travail AEMO.

⁷⁰ Terme utilisé par l'équipe de recherche.

Conclusions

Les conclusions se basent sur le matériau recueilli, avec ses limites, soit sur les entretiens que nous avons menés, sur l'analyse statistique, sur l'analyse des dossiers et sur les interventions sociologiques que nous avons réalisées.

Nous allons d'abord présenter un résumé des données, en restant le plus fidèle possible à ce que nous avons entendu, puis nous allons les discuter d'un point de vue sociologique.

Quelle définition peut-on donner de l'action éducative en milieu ouvert ?

L'AEMO offre des prestations à des familles avec enfants afin de résoudre « *des difficultés éducatives, d'ordre personnel, familiales, sociales, scolaires ou professionnelles* » (AEMO, 2005). Le diagnostic de mise en danger du développement du·de la mineur·e permet aux éducateurs·trices d'évaluer la nécessité d'une intervention, sa continuation ou sa fin.

Si l'intervention de l'AEMO a pour but principal la protection de l'enfant et son bien-être, l'action des éducateurs·trices concerne souvent la relation parents-enfants. Il s'agit d'aider la famille en difficulté à (re)trouver un fonctionnement acceptable à la fois pour ses membres et pour les tiers demandeurs (SPJ, OTG, école, etc.). D'autres objectifs sont également nommés, par exemple permettre le maintien des mineur·e·s dans leurs réseaux, éviter le placement en institution ou soulager les AS du SPJ. Le cadre théorique de l'intervention se fonde principalement sur l'analyse systémique dans sa version éducative et non psychothérapeutique.

Les particularités du suivi de l'AEMO tiennent essentiellement à deux spécificités : la proximité et l'intensité de l'intervention. Le fait d'intervenir dans l'intimité des familles (à domicile) et de proposer une large disponibilité permet aux éducateurs·trices de créer une relation soutenue, fondée sur l'observation et le partage de moments de leur vie quotidienne. Sur cette base, les éducateurs·trices peuvent percevoir les besoins et les problèmes des familles, mais aussi leurs ressources et leurs compétences. Les compétences des familles qui sont valorisées par les éducateurs·trices sont la capacité de dialogue, de poser des limites, de maintenir un cadre et de prêter attention aux besoins du·de la mineur·e.

Selon les éducateurs·trices, l'intervention de l'AEMO doit provoquer un changement au sein des familles. Les outils de l'intervention sont essentiellement l'observation, l'entretien et le partage d'activités quotidiennes, parfois également la mise en lien avec l'entourage, la médiation, l'orientation vers des réseaux professionnels, l'accompagnement dans des démarches administratives, l'élaboration de projets (scolaires, professionnels, culturels, etc.), le rappel des normes légales et sociales. Une bonne part de ces outils ont été acquis dans les formations de base ou continue des éducateurs·trices. Des compétences personnelles des éducateurs·trices sont également mobilisées dans l'intervention, comme la capacité d'écoute, la qualité de la présence, la bienveillance du regard, le respect, le non-jugement, la faculté d'adaptation ou d'improvisation, la confiance en soi, la capacité de partager des expériences vécues ou la pratique d'un sport.

Pour le surplus, le contenu de l'intervention s'ajuste aux contextes familiaux, mais toujours dans le but de provoquer un changement. Les éducateurs·trices veillent à ne pas se substituer aux parents (à ne pas « *faire à leur place* »), mais à garder un rôle d'aide et de soutien.

Les éducateurs·trices ont une conception individualisée de leur travail, qui doit s'adapter à la fois à chaque situation familiale (irréductible à aucune autre) et à chaque éducateur·trice. Il n'existe dès lors pas de systématique générale ni dans la manière de conduire les entretiens, ni dans les contenus abordés, ni encore sur la manière de lancer la discussion. Est-ce qu'une anamnèse est faite ? Est-ce qu'on cherche la confrontation d'opinion ? Quel type de questionnement ou d'écoute est utilisé ? Est-ce que les éducateurs·trices visent à poser des limites ? Etc. À toutes ces questions, la réponse est : cela dépend... Cette manière individualisée d'intervenir est une composante essentielle du travail des éducateurs·trices. Nous avons pu constater, à l'aide des interventions sociologiques, que les équipes travaillent de manière similaire et se réfèrent globalement à ce socle commun.

La représentation qu'ont les professionnel·le·s interrogé·e·s des besoins auxquels peut répondre l'AEMO correspond dans les grandes lignes à celle donnée par les équipes. Il faut relever que ce sont des personnes bien informées sur l'AEMO. Selon les éducateurs·trices, l'inadéquation de certaines demandes démontre que tous·toutes les professionnel·le·s n'ont pas cette connaissance. De manière générale, la collaboration avec les autres intervenants (SPJ, OTG, tiers demandeurs, etc.) n'est pas très présente dans le discours des éducateurs·trices de l'AEMO, mis à part bien sûr au début de la prestation.

Le mode de collaboration entre le SPJ et l'AEMO est jugé satisfaisant par les équipes, même si la mise en place de la nouvelle structure AEMO n'a pas complètement suffi à décharger les AS du SPJ. En effet, en raison du développement de la prévention, de la régionalisation du SPJ, d'abord dans des équipes régionalisées, puis dans des Offices régionaux de protection des mineurs, ainsi que de la forte médiatisation des méfaits de la maltraitance envers les mineur·e·s, on a assisté au cours de ces dernières années à une augmentation importante du nombre de signalements. Entre 2003 et 2004, le SPJ a vu le nombre de situations suivies par le secteur social augmenter (+ 424 situations), alors que, dans le même temps, les places disponibles en institution diminuaient (-26). L'augmentation des demandes de suivi par l'AEMO dépasse les capacités de ce service, ce qui a pour conséquence un allongement du délai d'attente, souvent jugé problématique.

La population suivie

Les descriptions de la population suivie présentent une convergence certaine, mais les représentations des professionnel·le·s et des éducateurs·trices ne se vérifient pas complètement dans l'analyse statistique.

Les éducateurs·trices évoquent les familles suivies à partir de leurs conditions de vie et des problèmes qu'elles rencontrent : ce sont des familles qui ont épuisé toutes leurs ressources, qui se trouvent dans une impasse, qui sont dépassées par les événements et n'arrivent plus à faire face à leurs difficultés. Les éducateurs·trices et les professionnel·le·s interrogé·e·s estiment que l'on ne peut pas établir de profil type de la population suivie, tout en signalant comme facteurs explicatifs la complexité des

situations conjugales et familiales, l'isolement, le manque de ressources (matérielles, financières ou culturelles), la précarité, l'origine étrangère, le décalage culturel et, parfois, le cumul de ces éléments. Ce sont selon eux souvent des situations qui concernent des adolescent·e·s et des préadolescent·e·s (12 à 16 ans), et quelques AS ont l'impression que les filles sont davantage représentées.

Sur la base des données statistiques à disposition, cette représentation de la population suivie doit être nuancée.

Les garçons sont surreprésentés dans la population suivie par l'AEMO (56 %). L'AEMO suit des situations de mineur·e·s dans toutes les catégories d'âges, mais c'est dans la tranche 7-15 ans que l'on trouve le plus de situations (64 %). La statistique est lacunaire et ne nous permet pas d'aller dans les détails de la répartition par classes d'âge. Contrairement au SPJ, l'AEMO n'entre que très rarement en matière pour des suivis de jeunes de plus de 18 ans⁷¹. 67 % de la population suivie par l'AEMO est d'origine suisse, mais la nationalité ne dit rien encore de l'origine, et encore moins des différences dites « *culturelles* » qui peuvent apparaître. Ainsi, l'analyse de 100 dossiers AEMO permet d'identifier 15 situations dans lesquelles un des parents est d'origine étrangère, alors que le·la jeune suivi·e a la nationalité suisse.

Les données statistiques disponibles ne permettent pas de dresser avec précision la situation matrimoniale des parents. Comme nous l'avons vu, les proportions des couples mariés (32 %) et divorcés (27 %) sont assez proches, alors que les couples en séparation judiciaire représentent 11 % des familles suivies (nous manquons d'informations concernant plus d'un quart des situations). Ces données nous permettent d'affirmer une forte prévalence de situation de séparation et de divorce dans la population suivie. Lors de l'analyse des dossiers, nous avons également observé que 13 % des situations suivies concernaient des familles recomposées et que la garde des enfants, en cas de séparation et/ou divorce, était plus souvent confiée à la mère (56 % des 100 dossiers étudiés). L'importance des familles monoparentales, en d'autres termes des mères seules avec des enfants, est largement confirmée. La statistique ne nous donne aucune indication sur la situation socio-économique des familles.

De manière générale, nous pouvons faire trois constats : le premier concerne la vocation purement administrative de la base de données (Progres). Les données introduites servent à répertorier les suivis, leur durée et les personnes impliquées, mais ne fournissent aucune indication utile sur les raisons du suivi, son déroulement ou ses effets. Elles donnent peu d'informations sur les familles et ne peuvent être employées ni pour la recherche, ni même pour réfléchir à la politique de l'AEMO. Un constat identique peut être fait concernant le type d'informations contenues dans les dossiers papier, notamment parce qu'on n'y trouve que peu de plans d'intervention. Les contenus des rapports de l'AEMO contiennent non seulement peu d'informations utiles en termes de recherche, mais les informations à l'attention des partenaires de l'AEMO sont également lacunaires, qu'il s'agisse du SPJ, de l'OTG ou de tiers demandeurs. Des informations plus complètes sont peut-être consignées dans les dossiers et les notes

⁷¹ Dans le cadre de cette recherche, nous avons exclu les situations de jeunes de plus de 18 ans suivies par l'AEMO en raison de leur nombre restreint. Pour plus de précisions, voir le chapitre III (La clientèle de l'AEMO au travers des dossiers).

personnelles des éducateurs/trices, qui sont détruits à la fin des suivis et ne sont donc pas disponibles à des fins d'analyse.

Le deuxième constat concerne le discours des acteurs sur la population suivie : d'une part, les exemples évoqués donnent à penser que certaines situations particulièrement problématiques nécessitent beaucoup de temps et d'énergie. Du coup, elles apparaissent davantage dans les discours, sans être forcément très fréquentes.

Enfin, le troisième constat est celui d'une forte individualisation des problématiques rencontrées par les familles. Les difficultés sont expliquées par des raisons internes à la famille ou d'ordre psychologique (mode de gestion parental, problèmes liés au respect ou à l'absence de normes, maltraitance, isolement...), plus rarement par des raisons sociales (difficultés financières, situations précaires, chômage, aide sociale, etc.) ou des difficultés scolaires. Les problématiques soulevées sont assez régulièrement renvoyées à l'individu et on trouve peu d'explications des situations en termes de conflits, d'inadéquation des normes ou d'inégalités sociales, sinon pour dire que les familles plus aisées ont généralement recours à d'autres solutions (structures d'aide privée).

Selon les éducateurs·trices de l'AEMO, ce qui distingue les familles suivies des autres relève davantage de la fréquence ou de la répétition des problèmes auxquelles elles sont confrontées que de leur profil. Ils-elles véhiculent un discours très consensuel autour d'un modèle de normes et de valeurs familiales et éducatives. Le fait que certaines pratiques éducatives des familles suivies entrent en contradiction avec ce modèle n'est pratiquement jamais évoqué. Si une dissonance entre normes familiales et normes sociales est parfois observée, elle est plus souvent renvoyée à des problèmes culturels que sociaux. La confrontation entre différentes cultures est évoquée à plusieurs reprises dans le discours des éducateurs·trices et des professionnel·le·s, mais avec prudence de peur de stigmatiser certaines familles en raison de leur origine.

Les effets du suivi de l'AEMO

Les éducateurs·trices considèrent que la fin de l'intervention de l'AEMO doit correspondre à un changement. La restauration du dialogue au sein de la famille, la capacité de poser des limites, de respecter un espace d'expression, de prendre une certaine distance ou de faire diminuer la souffrance et les tensions sont des éléments qui caractérisent ce changement. On trouve dans les dossiers très peu d'informations permettant de savoir quelle action a provoqué quel changement, sans doute parce que les éducateurs·trices valorisent davantage le travail de terrain que la restitution écrite. Les éléments à disposition pour analyser les effets de l'AEMO se basent donc principalement sur l'estimation qu'en font les éducateurs·trices de l'AEMO et les tiers demandeurs interrogés.

De manière générale, deux aspects ressortent.

D'une part, l'estimation de l'amélioration ou de la péjoration d'une situation repose principalement sur l'appréciation personnelle des professionnel·le·s. Elle se fonde sur des éléments factuels, comme le retour du·de la jeune à l'école, et non factuels, comme la réduction de la souffrance, un certain calme dans les échanges relationnels, la diminution de la violence et de l'agressivité, la capacité du parent ou de l'enfant d'être plus indépendant, etc. Ce mode de faire est également dominant quand l'éducateur·trice a l'impression que l'intervention se termine mal, c'est-à-dire quand il n'y a pas de changements visibles : le problème qui a amené à la demande demeure, les pistes de

changements proposés n'ont débouché sur aucun changement. Relevons encore que la fin de l'intervention est parfois imposée par les limites temporelles, qui ne tiennent pas compte de l'évolution réelle du suivi.

D'autre part, aucun indicateur ne permet de mesurer de manière objective les effets du suivi : les éléments évoqués pour apprécier le changement sont l'observation, le discours des intéressés (les familles et les jeunes en premier lieu) et des tiers impliqués dans la situation (le SPJ, l'école, le psychologue, le médecin, etc.).

Les AS et les professionnel·le·s rencontré·e·s sont très satisfait·e·s des prestations de l'AEMO. Ils·elles estiment que l'AEMO offre une prise en charge souple et adaptée à des besoins spécifiques, répondant ainsi à leur demande. La satisfaction exprimée laisse supposer un changement positif dans les situations suivies, bien que l'information à propos de ce qui se fait concrètement manque. Nous formons l'hypothèse que le fait de savoir que l'AEMO entre en matière peut parfois susciter un soulagement chez des professionnel·le·s qui n'ont pas les moyens de répondre eux·elles-mêmes à certaines demandes. Dans ce sens, on peut estimer que l'AEMO répond, en partie, à une des exigences de la nouvelle organisation et permet de décharger les AS du SPJ, même si cet effet n'est pas exclusivement à porter à leur bénéfice.

Les dossiers qui décrivent un changement contiennent des informations davantage liées à la psychologie qu'à l'éducation. Ainsi, l'état psychique (tranquillité, diminution de l'agressivité, intégration de certaines normes, compréhension d'une problématique liée à l'histoire d'un des parents, etc.) du·de la jeune et de ses parents est un indicateur de l'évolution. Nous constatons également que, malgré l'évocation par tous les professionnel·le·s de difficultés scolaires, les dossiers donnent des informations qui sont davantage centrées sur les difficultés de comportement ou le mal-être que sur la scolarité.

Les limites de l'intervention

Le travail des éducateurs·trices de l'AEMO repose sur le postulat selon lequel chaque individu est capable d'introspection et de changement. C'est à travers la remise en question et la discussion que les comportements doivent évoluer et se modifier. Néanmoins, les éducateurs·trices indiquent que l'intervention de l'AEMO ne parvient pas toujours à susciter un changement, à cause d'un manque de ressources personnelles ou parce que les personnes ne le veulent pas. Cet échec peut être lié à la langue ou à la « culture », aux limites des parents, à un état de souffrance chez un des parents ou encore à un conflit de couple.

La collaboration des familles est indispensable à la réussite du suivi. L'absence de demande de la famille, le manque d'ouverture et de volonté de collaboration (l'AEMO n'est pas toujours souhaitée, ni bien acceptée) sont autant d'obstacles au suivi. Ces difficultés peuvent devenir cause d'échec. L'inertie face au changement et le refus d'évoluer peuvent également entraîner l'interruption d'une intervention. La capacité et la volonté de remise en question des familles sont clairement posées comme conditions de la réussite d'une intervention.

La dimension temporelle joue également un rôle dans le suivi de l'AEMO. Non seulement la durée du suivi est soumise à des contraintes, mais encore s'agit-il pour les éducateurs·trices de susciter une dynamique de changement qui ne soit pas éphémère. Le suivi vise à donner les outils nécessaires à la famille pour faire face à des situations

qu'elle doit être capable de gérer de manière autonome et à long terme. La difficulté consiste à proposer des pistes qui permettent de soutenir la famille pendant la durée du suivi, mais également d'instaurer des changements qui vont aider la famille après l'intervention de l'AEMO.

Discussion

L'approche des éducateurs·trices de l'AEMO repose sur un postulat individualiste, qui part du principe que tout être humain peut évoluer et que tous les membres de la famille sont égaux face au changement. La théorie systémique renforce ce postulat, puisqu'elle affirme que tous les membres d'un système s'influencent et que toute modification du système conduit à un changement. En délimitant le champ d'action de l'éducateur·trice (la famille), la théorie systémique permet de circonscrire l'action éducative. L'intervention de l'AEMO provoque en elle-même un changement du système familial, car une personne externe au système amène forcément des modifications de son organisation.

Comme le but de l'intervention de l'AEMO est de fournir une aide et un soutien aux familles, il est normal que les éducateurs·trices relèvent les caractéristiques des familles qui sont en lien avec leur rôle.

En toute logique, les éducateurs·trices mettent en avant la nécessité d'avoir une posture adéquate pour entrer en relation avec la famille, basée sur le respect, le non-jugement et l'ouverture d'esprit. Cette neutralité empathique renvoie à l'attitude classique des psychothérapeutes, censés pouvoir tout entendre (ou presque) afin de susciter un changement. Ce respect rend les éducateurs·trices attentifs·ves à ne pas stigmatiser, à ne pas émettre de jugements et à éviter les raccourcis.

Cette approche tend en revanche à minimiser l'influence des variables sociologiques sur le comportement des familles, comme le genre, l'âge ou le niveau socio-économique.

La négociation, base de l'organisation familiale

Derrière la description qu'ils·elles font de leur travail, les éducateurs·trices ont comme modèle une famille dont l'organisation est caractérisée par l'unicité des membres, l'égalité des rôles et la négociation interpersonnelle. La famille n'est, à leurs yeux, pas une institution qui définit une répartition stricte des rôles, basée sur l'autorité des aînés et l'obéissance à des normes de fonctionnement explicites, mais plutôt un lieu d'épanouissement personnel, avec une forte autonomie individuelle et un refus des rôles préétablis. La négociation des places et des rôles de chacun des membres est récurrente.

Dans leurs interventions, les éducateurs·trices valorisent particulièrement la communication verbale pour améliorer les relations dans la famille, car elle permet un bon fonctionnement. Les entretiens avec les familles permettent de comparer les points de vue de chacun, de mettre sur la table ce qui ne va pas entre les protagonistes et de trouver en commun des moyens pacifiques et raisonnés de résoudre les problèmes. L'action de l'AEMO consiste à identifier le ou les problèmes relationnels, et le travail de l'intervenant·e consiste à trouver avec la famille les moyens de les résoudre. Une fois ces moyens intégrés dans le fonctionnement familial (dans une logique d'action éducative), l'intervention de l'AEMO a atteint son but : la famille peut désormais résoudre elle-même ses problèmes.

L'accent mis par les éducateurs·trices de l'AEMO sur la communication renvoie à une représentation contractualiste de la famille (Martin, 1997), basée sur l'idée que les partenaires vont s'autoréguler et, dans la mesure du possible, trouver les compromis nécessaires en cas de conflit. La logique des relations est affinitaire et « [...] *la relation apparaît aux yeux des principaux intéressés davantage comme un lien à construire, à nourrir, si on le désire, plutôt que comme une réalité donnée et immuable* » (Hummel, 2005, p. 56). La négociation prend toute son importance pour permettre l'affirmation de l'identité individuelle au sein de la famille. Elle peut amener de la gratification, la réalisation de soi, mais aussi provoquer le doute, de l'incertitude et des tensions.

Selon Kellerhals, Widmer & Levy (2004), différents styles de fonctionnement des couples peuvent être identifiés. Ces styles de conjugalité sont définis par la manière dont le couple construit sa cohésion, ses objectifs et régule son fonctionnement. Les différents styles de conjugalité renvoient à des positionnements sociologiques précis en termes de milieu social (Kellerhals, Widmer & Levy, 2004, pp. 91 ss.).

Le modèle familial véhiculé dans le discours des éducateurs·trice se réfère toujours à un style conjugal de type « *associatif* ». Ce style est caractérisé par l'autonomie et la différenciation entre conjoints, qui ont des rôles qui peuvent être interchangeables. Il valorise la négociation. Dans ce style conjugal, les parents fonctionnent davantage sur la base de la négociation qu'avec la contrainte, laissant les mesures de discipline et de contrôle au second plan. Les parents « *se conçoivent davantage comme guides, accompagnants, que comme chefs* » (Kellerhals, Widmer & Levy, 2004, p. 101). Ce qui importe, c'est « *l'autorégulation et l'autonomie de l'enfant* » (Kellerhals, Widmer & Levy, 2004, p. 100). C'est un style choisi plus fréquemment dans les couples dotés d'importants capitaux économiques et culturels, dans les couples où la femme a un fort investissement professionnel, et il correspond bien au milieu social des éducateurs·trices.

On peut se demander s'il n'y a pas parfois un hiatus entre le modèle normatif de la famille et du couple prôné par les éducateurs·trices et les styles de conjugalité des populations suivies par l'AEMO. Cette étude ne permet pas d'établir une typologie des familles suivies par l'AEMO, mais plusieurs éléments relatifs aux raisons évoquées pour demander un suivi ou aux caractéristiques de la population laissent penser que le modèle familial et l'attitude éducative proposés par l'AEMO ne sont pas toujours adaptés aux familles qu'ils ou elles rencontrent.

En effet, les caractéristiques de la population suivie renvoient souvent à un style conjugal du type « *bastion* », « *cocon* », ou « *compagnonnage* » qui se retrouvent plus fréquemment dans les situations économiques et culturelles moins favorisées. Ces styles sont différents du style associatif. La fusion domine dans ces styles de conjugalité et la fermeture dans les styles « *bastion* » et « *cocon* ». Les éducateurs·trices mentionnent d'ailleurs souvent l'isolement dans lequel se trouvent certaines familles, en le jugeant négativement car il s'oppose à leur style de conjugalité.

Les attitudes éducatives de type « *autoritaire* » (ou « *statutaire* ») dans lesquelles l'enfant n'est pas considéré comme un partenaire de la relation éducative, mais perçu comme un apprenant immature à qui l'on doit transmettre un savoir, des informations et des conseils, sont dominants dans le style « *bastion* ». Il y a donc moins d'échanges à ce propos entre les parents et l'enfant et chaque parent a un rôle éducatif spécifique ; la mère est « *la déléguée à l'éducation* » (Kellerhals, Widmer & Levy,

2004, p. 102). On est très loin d'une attitude éducative basée sur la « *négociation* » (ou style « *contractualiste* »), typique des conjugalités associatives.

Les styles éducatifs adoptés par la population suivie peuvent donc mal cadrer avec l'aide et le soutien proposé par les éducateurs·trices. L'enjeu pour les éducateurs·trices devrait être de prendre en compte explicitement l'existence de ces styles de conjugalité différents et d'adapter leurs interventions à la multiplicité des styles éducatifs.

L'absence de caractéristiques de genre

Les éducateurs·trices sont porteurs d'un idéal de famille avec un père, une mère et des enfants, dans laquelle les membres communiquent, les adultes sont disponibles pour les enfants et les enfants ont des responsabilités adaptées à leur âge.

Une des raisons qui justifie la demande de prestation de l'AEMO est la difficulté des parents d'assumer leurs fonctions parentales. La référence à la famille nucléaire est très présente même si, en réalité, les éducateurs·trices sont plus fréquemment confronté·e·s à des situations de femmes seules avec leurs enfants. On constate que la plupart des demandes faites par les familles sont effectuées par la mère et que le nombre de pères seuls en charge d'enfant est moindre. Dans les situations de couples, la mère est davantage présente à la maison, ne travaille pas ou à temps partiel et c'est elle qui rencontre le plus souvent l'éducateur·trice de l'AEMO.

Même s'ils·elles parlent le plus souvent de « *parents* », les éducateurs·trices de l'AEMO attachent une importance toute particulière à la figure de la mère. Certes, à aucun moment il n'est dit clairement que la mère doit rester à la maison pour s'occuper des enfants, mais plusieurs remarques sont émises concernant l'absence des mères pour des raisons professionnelles (« *la mère a deux métiers, pas par manque de moyens* ») qui tendent à montrer qu'une partie des éducateurs·trices continuent de considérer le travail féminin comme contingent.

De manière générale, aucune réflexion n'est menée concernant les tâches familiales, ni sur celles qui assument leur production. Les travaux domestiques sont cités uniquement dans une optique éducative : comment demander, que demander, comment se faire obéir, etc. Cet aspect n'est jamais mis en relation avec le besoin d'aide de la mère et les rôles sociaux intégrés par les hommes et les femmes. En fait, la production domestique, la différence de rôles entre femmes et hommes et la répartition genrée des rôles à l'intérieur de la famille sont généralement absentes des propos des éducateurs·trices. Par contre, lorsqu'ils ou elles évoquent le rôle éducatif des parents, les éducateurs·trices introduisent souvent une différence entre homme et femme : la figure de référence de l'éducation est la mère. Dire que ce sont les mères qui assument la charge de l'éducation dans les situations suivies relève pour les éducateurs·trices pratiquement de la tautologie. Le père est uniquement invité à participer au nom d'un idéal de famille.

Dans les rares exemples de familles monoparentales gérées par un père, les éducateurs·trices évoquent la nécessité de trouver une figure féminine qui participe à la vie de famille (une grand-mère, une tante, etc.). Le contraire est moins fréquent et le fait de sous-entendre que la mère n'a pas besoin de complément masculin pour réussir l'éducation des enfants confirme le rôle contingent prescrit au père. Pour nuancer ce constat, signalons toutefois qu'un éducateur peut être appelé à intervenir de façon momentanée jusqu'à ce que la mère arrive à nouveau à faire face.

Nous constatons également que la question financière, qui lie les parents dans l'éducation de l'enfant (sous forme de pension alimentaire, par exemple), n'a jamais été abordée. Pourtant la plupart des familles suivies ont vécu une séparation et rencontrent très certainement des problèmes sur ce plan. Cet aspect n'est cité par aucun·e des professionnel·le·s rencontré·e·s et les difficultés financières ou la fragilité socio-économique des familles sont renvoyées à des problématiques individuelles. Le manque de systématique dans le recensement des données socio-économiques dans les dossiers des situations suivies ne nous permet toutefois pas d'avoir une vision très claire de cette dimension.

Des moyens inégalement répartis

L'intervention des éducateurs·trices dans les familles vise, comme on l'a vu, le changement. Les éducateurs·trices se considèrent comme des « *catalyseurs* » et ils·elles ont besoin de la collaboration des familles. Ils·elles se basent sur un postulat selon lequel chaque individu a les moyens de se remettre en question et de modifier son comportement.

Cette posture n'est toutefois pas donnée à tout le monde. Elle requiert en effet des dispositions et des aptitudes adéquates. La capacité d'autoanalyse repose sur une posture relationnelle (Hummel & al., 2005) qui implique la nécessité de comprendre les attentes portées sur soi, mais également de consentir à un travail sur soi. Une telle posture suppose des ressources cognitives que tous les individus ne possèdent pas.

Avec leur discours humaniste et non discriminant, les éducateurs·trices ont en fait une attitude qu'on peut qualifier de positiviste et qui revient à peu de chose près à dire que toute personne qui souhaite changer peut le faire. Si les familles de classes moyennes et aisées sont certainement relativement à l'aise dans ce genre d'exercice, nous pouvons former l'hypothèse que, pour certaines catégories socioprofessionnelles, cette démarche est plus complexe. Dans ce cas, se remettre en question et entrer dans une logique communicationnelle, comme le propose l'action éducative, implique de pouvoir remettre en question ses habitudes, ses valeurs, ses représentations, bref l'ensemble de son habitus.

Le changement recherché repose sur des stratégies relationnelles. Elles exigent des protagonistes non seulement une conscience, une compréhension et une acceptation de la démarche, mais également des ressources financières, matérielles, culturelles et symboliques. Or, les éducateurs/trices racontent souvent des situations de familles qui ont épuisé leurs ressources et qui ont besoin de l'AEMO pour les « *réactiver* ». Disposer de ressources est une chose, être capable de les mobiliser dans le cadre d'un projet relationnel ou éducatif en est une autre. L'impact du milieu social est déterminant et les familles rencontrées par les éducateurs·trices ne sont vraisemblablement pas toutes armées de la même manière pour affronter ce défi. Il n'est pas certain que les éducateurs·trices de l'AEMO aient toujours conscience de ce fait. Et peut-être que l'échec de certaines interventions est dû à l'impossibilité, pour certaines familles, d'adopter le modèle prescrit.

Les normes sociales

Pour terminer, nous aimerions développer le lien qui existe entre le manque d'explicitation des aspects concrets du travail éducatif et l'absence de réflexion sur les

normes transmises. Nous émettons l'hypothèse qu'une explicitation des actions concrètes menées, ainsi qu'une clarification des buts visés, permettraient de faire mieux émerger le modèle véhiculé.

Au premier abord en effet, le discours éducatif est clair et tout le monde semble partager les mêmes références. L'analyse nous montre qu'il existe un autre niveau, implicite – le type de modèle familial encouragé, par exemple, ou les rôles des pères et des mères.

Les professionnel-le-s de l'AEMO ont évoqué la transmission de normes sociales dans leur travail, mettant en évidence leur attitude centrée sur le respect des valeurs de la famille. Les normes sociales qu'ils et elles rappellent de manière explicite sont principalement en lien avec la maltraitance. Ces normes sont un donné, non discuté, à partir duquel les éducateurs-trices mènent leur intervention, centrée sur l'aide et le respect, en vue du bien-être du-de la jeune. Le développement harmonieux du-de la jeune implique des compétences parentales spécifiques et exclut toute forme de maltraitance. Le thème de la maltraitance est d'ailleurs central dans l'intervention de l'AEMO, puisque la maltraitance justifie l'intervention éducative.

Nous sommes en fait face à des valeurs (le bien-être, le développement harmonieux) qui se posent comme naturelles, alors qu'elles résultent d'un construit social. La recherche de Schultheis, Frauenfelder & Delay (2005) sur la maltraitance des enfants dans le canton de Genève permet d'illustrer cette construction. Selon ces auteurs, l'objectivité apparente des chiffres utilisés dans les débats sur la maltraitance, qui permettent de montrer que le problème est de plus en plus répandu, fait oublier que, comme le dit Durkheim, *« ces données ne sont pas tout simplement données mais construites »* (cité par Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2005, p. 12) : *« Les connaissances de la question visée que nous avons pu obtenir durant notre travail de terrain, grâce à une multitude de sources, nous donnent à penser que ce changement reflété par les statistiques officielles nous renvoie principalement à des changements intervenus sur le plan de la sensibilité publique, d'une définition plus extensive de la maltraitance, d'un élargissement de la sphère des pratiques jugées intolérables et allant de pair avec cette évolution des mentalités ; un renforcement notable des formes de dépistage et de dénonciation des pratiques visées par cette représentation normative de plus en plus capillaire et exigeante des pratiques familiales < normales »* (Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2005, p. 12).

Dans le travail de l'AEMO, la négociation s'oppose à la maltraitance. Les cas de maltraitance sont expliqués par l'incapacité de gérer les situations familiales, par l'appartenance culturelle ou par l'histoire familiale. Les normes légales sont utilisées pour expliquer à la famille que sa façon de fonctionner doit changer. Malgré nos doutes concernant la possibilité d'adaptation de toutes les familles suivies au modèle véhiculé, nous constatons que très peu de familles refusent l'intervention de l'AEMO, preuve que les familles perçoivent les exigences sociales posées sur elles.

La force sociale de cette exigence est toutefois quelque peu déniée par les éducateurs-trices, qui tentent de créer une alliance avec la famille afin de la soutenir et l'accompagner dans un changement. Occulter l'imposition d'un modèle qui soutient des normes sociales par le fait d'être des alliés de la famille facilite énormément leur travail. Nous allons essayer d'illustrer ce qui précède à l'aide de deux exemples.

Le premier reprend une problématique souvent rencontrée dans le travail AEMO qui est la « *parentification* » de l'enfant, une situation dans laquelle le·la mineur·e se retrouve dans une position d'aide par rapport à un ou les parents. Ce diagnostic peut aussi bien décrire les soucis qu'un·une jeune rencontre par rapport à l'état de santé d'un parent (malade, alcoolique, etc.), que le fait de s'occuper de la maison ou de prendre en charge un parent. Les conséquences de la parentification peuvent être la fatigue, la difficulté ou l'impossibilité de se concentrer et de suivre la scolarité, l'agressivité ou l'apathie. Cette problématique est relativement récente : la même situation aurait suscité des réactions très différentes il y a quelques années. Aujourd'hui, l'importance donnée au bien-être du·de la mineur·e fait percevoir négativement ce genre de situations. On perçoit aussi à travers cette problématique ce qui est attendu de la famille : si les rôles sont négociables, la famille doit prendre soin du·de la mineur·e. L'action de l'AEMO rappelle ces normes, mais elle le fait de manière implicite et non explicite.

Le deuxième exemple concerne l'école. Les éducateurs·trices de l'AEMO nous ont fait part du sentiment que, parfois, les demandes faites par l'école sont davantage motivées par des soucis d'ordre interne (discipline dans la classe) que par le bien-être de l'enfant. Or l'école, en tant que système, est une usine à normes : le·la jeune qui n'adopte pas complètement les normes risque de se faire repérer, et, avec lui/elle, sa famille. Or, l'inadaptation scolaire met d'abord en exergue « *le rôle des ressources et des capacités stratégiques des familles. Connaissant plus ou moins bien le système scolaire, ses codes et ses règles implicites, les parents guident leurs enfants de manière plus ou moins efficace* » (Dubet, 2004, p. 21). Le non-respect de ces normes est interprété par les éducateurs·trices comme signe d'un manque, qui non seulement peut mettre l'enfant en échec, mais mettre en danger son développement, ce qui justifie l'intervention éducative mais renforce en même temps la violence symbolique de l'école.

Les éducateurs·trices n'imposent pas ces normes, mais font comprendre aux familles qu'il est dans leur intérêt de s'y conformer. C'est une posture qui porte davantage de fruits qu'une posture autoritaire, comme l'a montré récemment Alain Clémence (2005). Il a étudié les résultats de deux modèles éducatifs, le premier directif et basé sur des positions statutaires et hiérarchisées définissant l'autorité par le fait d'être adulte, et le second participatif, reposant sur les relations et définissant l'autorité par les compétences. Selon son étude, les jeunes éduqué·e·s avec le modèle participatif obtiennent de meilleurs résultats scolaires.

Quelques suggestions

Sur la base des informations que nous avons pu récolter, un certain flou demeure sur l'action des éducateurs·trices de l'AEMO. Ce flou est sans aucun doute dû au fait que chaque intervention est personnalisée, ce qui, du point de vue des éducateurs·trices, limite toute tentative de généralisation. Cette manière de présenter le travail éducatif n'est pas particulière à l'AEMO et on retrouve fréquemment ce type de présentation dans les discours de travailleuses et de travailleurs sociaux. Tout se passe comme si la référence à des situations et à des personnalités d'éducateurs·trices également irréductibles empêchait toute forme de discours global. La proximité des familles, qui permet de mieux identifier les difficultés rencontrées et de stimuler les ressources existantes, comporte également, comme on l'a vu, un risque de réduction à un problème individuel (ou du groupe familial), ce qui peut être de l'ordre d'un problème social.

Ces différences sont en partie médiatisées par le travail en équipe, les colloques, les inter- ou supervisions. La discussion en équipe est présentée comme une sécurité, car derrière l'éducateur·trice qui intervient seul·e dans la famille, il y a l'équipe qui est « *garante des décisions prises* ». Toutefois, nous n'avons pas retiré de notre enquête la conviction que les colloques reposent sur une méthodologie ou une systématique autre qu'implicite.

Cette posture est quelque peu problématique. En effet, le fait même de partager cette conviction de l'irréductibilité du travail éducatif est une forme de généralisation, mais qui n'est pas réellement pensée en tant que telle. Dès lors, elle n'est pas discutée non plus dans ses conséquences, notamment relatives à des manières de procéder qui peuvent, parfois, se trouver en contradiction les unes aux autres, à l'imposition de normes sociales, de modèles familiaux ou de modèle de répartition des tâches entre hommes et femmes. Pour le reconnaître – et en discuter, il faut éviter que la contradiction ou l'imposition soient euphémisées à travers la particularité de chaque intervention, car cette euphémisation empêche la discussion.

On le voit par exemple lorsque les éducateurs·trices évoquent la question des normes. Si les dispositions légales sont unanimement considérées comme un outil important et utilisées pour rappeler le cadre éducatif aux familles et définir le contexte du suivi, les interventions sociologiques montrent des contradictions au sein des équipes sur la question notamment de la tolérance face à des modèles éducatifs autoritaires. Autre exemple, les frontières entre le travail éducatif et un travail de type thérapeutique sont définies de manière variable, ce qui fait qu'on retire parfois l'impression que les éducateurs·trices ne font pas tous·toutes le même travail. Enfin, la discussion sur les modèles normatifs véhiculés n'a guère lieu.

C'est d'autant plus problématique que la définition même de la mise en danger du développement du·de la mineur·e laisse une large place à l'interprétation : si un consensus existe en ce qui concerne les situations d'abus sexuels ou de violence physique, d'autres situations peuvent faire l'objet d'un signalement, par exemple en raison de négligence, de carence affective ou de maltraitance psychologique, toutes catégories relativement imprécises.

On pointe ici la difficulté de fixer une frontière entre la norme sociale, qui repose sur une vision idéalisée de la famille et la réalité des relations intrafamiliales. Nous pensons qu'il serait utile d'entamer des discussions, au sein de chaque équipe AEMO, sur cette définition et de construire en commun des indicateurs qui permettront d'une part aux éducateurs·trices d'avoir des repères auxquels se référer et d'autre part de les fournir à l'extérieur. Le même travail devrait être fait en ce qui concerne le type de situation dans laquelle une prestation de l'AEMO peut être envisagée comme alternative à un placement, le type de situation dans lequel il est nécessaire de prolonger une intervention ou de décider de la fin d'un suivi.

Pour ce faire, nous suggérons de partir de la pratique actuelle et de mettre à jour les principes qui sous-tendent les décisions prises. Par exemple, les éducateurs·trices nous ont dit se référer principalement, pour décider de la fin d'une intervention, à ce qu'en disent les parents, les enfants, l'école, les tiers demandeurs, etc. Ils et elles considèrent qu'il y a une amélioration de la situation lorsque la dynamique et les liens entre les membres de la famille ont changé, ce qui passe par la restauration du dialogue au sein de la famille, de la capacité à poser des limites, de respecter un espace d'expression, de

prendre une certaine distance ou de faire diminuer la souffrance et les tensions. De quelle manière mesure-t-on cela ? Comment s'y prend-on pour mesurer l'évolution ? Dans les dossiers analysés, la demande d'intervention AEMO est en effet rarement détaillée : elle relate des comportements qui dérangent ou inquiètent la famille, l'école le SPJ ou d'autres professionnel·le·s, qui peuvent indiquer de la maltraitance, des situations de crise, mais les éléments qui permettraient de mesurer une évolution sont généralement absents.

Cette mise à jour permettrait, outre de clarifier les pratiques internes, de mieux rendre visible le contenu de l'intervention, encore peu connu des acteurs interrogés. Ce travail permettrait également aux familles de mieux comprendre ce qui est attendu d'elles.

Dans la logique qui a été la nôtre tout au long de ce travail, ces suggestions sont à prendre comme autant de pistes à explorer et à débattre dans les équipes de l'AEMO et ont pour but de prolonger la démarche entreprise avec les interventions sociologiques.

Bibliographie

Documents internes et officiels

AEMO (mai 2005). *Document de présentation destiné aux professionnels – Comité de pilotage et d'harmonisation*. Lausanne : AEMO.

AEMO (octobre 2000). *Le modèle minimum commun*. Lausanne : AEMO (Comité de pilotage et d'harmonisation).

AEMO.

Amman, Claude (septembre 1991). *Procès-verbal de la séance du 30.08.1991 entre les directions du SPJ et du Châtelard*. Lausanne : Association du Châtelard.

Buhler, Henri (novembre 1997). *L'Action éducative en milieu ouvert AEMO dans le canton, Bilan et perspectives de développement*. Lausanne : Service de protection de la jeunesse.

DPSA (1996). *Démarche d'économies et de modernisation de l'État de Vaud, Axes généraux de politique sociale et d'enseignement spécialisé dans le secteur des institutions subventionnées*. Lausanne : DPSA.

Eperon, Cedric ; Sabatini, Michelle & Zuntini, Luca (février 2004). *Dispositions d'application à la convention concernant les prestations relevant de l'action socio-éducative en milieu ouvert, version 2.0*. Lausanne : SPJ & FJF.

Équipe éducative, AEMO Est vaudois (1997). *3 éducateurs – 2 ans d'expérience – 1 rapport*. Vevey : AEMO.

État de Vaud (Conseil d'État) (octobre 2003). *Exposé des motifs de la LProMin adoptés au Grand Conseil en 2004. Exposé des motifs et projet de loi sur la protection des mineurs et réponses du Conseil d'État aux postulats*. Lausanne : État de Vaud.

Forestier, Charles (février 1992). *Document du Conseil d'État du Canton de Vaud*. Lausanne : Canton de Vaud.

Foyer pour apprentis de Vevey & Service de protection de la jeunesse (août 1994). *Réflexion et projet pour une évolution du foyer pour apprentis*. Lausanne : Foyer pour apprentis et SPJ.

Gresslin, Philippe (janvier 1990). *Document interne au service AEMO*. Lausanne :

Marro, Jean-Jacques & Romanens Viviane (novembre 1981). *Milieu ouvert veveysan, Deux ans d'expérience*. Vevey : Foyer pour apprentis.

Sabatini, Michelle (septembre 2003). *Collaboration SPJ-AEMO état des lieux et perspectives, Service de protection de la jeunesse*. Lausanne : SPJ.

Service de protection de la jeunesse (1999). *Mise en œuvre d'un concept cantonal AEMO, Décisions du SPJ*. Lausanne : SPJ.

Service de protection de la jeunesse (2001). *Convention entre le Service de protection de la jeunesse et la Fondation Jeunesse et familles concernant les prestations relevant de l'action socio-éducative en milieu ouvert*. Lausanne : SPJ.

Mémoire et documents de recherche

Bonzon, Anne-Laure & Galize, Daniela (juin 1995). *Bilan provisoire d'une expérience*. Lausanne : EESP (Travail de diplôme).

Clémence, Alain (2005), *Projet de recherche « Nouvelles modalités de l'exercice de l'autorité et régulation du développement et de la socialisation » dans le cadre du Programme national de recherche 52 (1.05.03-30.06.06). Compte rendu du colloque du 22 novembre 2005*. Berne : photocopié.

Gnansia, Robert (2003). *Legg-Calve-Perthes, maladie de...* Accès : www.orpha.net (page consultée le 26.06.2006).

Hummel, Cornelia ; Höpflinger, François & Perrenoud David (2005). *Enfants, adolescents et leurs grands-parents dans une société en mutation. Volet qualitatif, Rapport complémentaire au rapport final*. Genève : Rapport FNS non publié, FNS-PNR 52.

Schultheis, Franz ; Frauenfelder, Arnaud & Delay, Christophe (2005). *La maltraitance envers les enfants : entre consensus moral, fausses évidences et enjeux sociaux ignorés. Analyse sociologique des transformations du rapport social à l'enfance dans le canton de Genève depuis 1990*. Genève : Université de Genève, Faculté des sciences économiques et sociales, Département de sociologie.

Ouvrages cités

Dubet, François (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.

Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil et La République des Idées.

Hardy, Guy (2001). *S'il te plaît, ne m'aide pas*. Toulouse : Ères.

Kellerhals, Jean ; Widmer, Éric & Levy, René (2004). *Mesure et démesure du couple : Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*. Paris : Payot.

Knibiehler, Yvonne (2001). « Une fonction sociale à repenser. » In Janine Mossuz-Lavau (Éd.). *Maternité, affaire privée, affaire publique* (pp. 201-206). Paris : Bayard.

Lapeyronnie, Didier (2000). « La sociologie des mouvements sociaux. » In Jean-Michel Berthelot (Éd.) *La sociologie française contemporaine* (pp. 71-97). Paris : Presses Universitaires de France.

Martin, Claude (1997). *L'après-divorce. Lien familial et vulnérabilité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Touraine, Alain (1973). *La production de la société*. Paris : Seuil.

Touraine, Alain (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil.

Annexe I : Résumé des rencontres du groupe de référence

Un groupe de référence de la recherche a été mis en place, constitué d'expert·e·s et de praticien·ne·s de l'intervention sociale et éducative, d'une enseignante HES (économiste), d'un juge ainsi que des représentant·e·s de divers milieux liés à l'action éducative en milieu ouvert dans le canton (services placeurs et services éducatifs).

Les personnes suivantes en ont fait partie : M. Dominique Boulenaz, éducateur AEMO Nord vaudois ; M. Ammar Bachir Cherif, éducateur AEMO Est vaudois ; M. Jérôme De Diesbach, assistant social ORPM Nord ; M^{me} Marie-Luce Délez, enseignante HES-SO éesp ; M. Cedric Éperon, chef ORPM Est ; M. Sébastien Froidevaux, éducateur AEMO Lausanne ; M. Xavier Pitteloud, adjoint au chef ORPM Est ; M^{me} Catherine Ranarivelo, éducatrice AEMO Ouest ; M^{me} Catherine Pomès, conseillère éducative OSSAM SPJ ; M. Jean Zermatten, directeur de l'IDE à l'IUKB, président Tribunal des mineurs du Valais et expert indépendant auprès du Comité des Droits de l'enfant (CDE) auprès de l'ONU.

Ce groupe s'est réuni à trois reprises durant la recherche : le 14 juin 2005, le 6 février 2006 et le 13 juin 2006. L'équipe de recherche a présenté à chaque fois l'avancement et les résultats en cours de la recherche pour discussion et commentaires. L'ensemble du groupe a ensuite discuté sur un sujet en lien direct avec l'objet de recherche.

Le 14 juin 2005

C'est la première rencontre, six mois après le début de la recherche. Un historique de la recherche, des modes de financement et du calendrier est présenté, ainsi que les méthodes envisagées.

À ce moment, la majeure partie des entretiens avec des assistant·e·s sociaux·ales et des professionnel·le·s en lien avec l'AEMO est terminée et l'analyse des entretiens est en cours. Il s'agit de se donner les moyens de croiser les regards différents des professionnel·le·s sur l'AEMO. Une présentation des dossiers sélectionnés à fin d'analyse statistique est faite, ainsi que de la méthode de l'intervention sociologique expliquée. L'équipe de recherche donne aussi des informations sur des colloques internationaux, à Brugg et à Paris, auxquels elle a l'intention de participer.

La discussion est riche, les commentaires utiles. Des modifications de la terminologie utilisée sont proposées et acceptées.

Le 6 février 2006

Lors de la deuxième rencontre, l'équipe présente l'état d'avancement de la recherche. Le calendrier des activités est respecté. La récolte des données n'est pas toujours facile, car les informations contenues dans les dossiers et qui servent essentiellement un but administratif ne sont pas toujours exploitables.

La recherche a suscité un réel intérêt lors des présentations à Brugg et à Paris. Des propositions de collaboration et d'échanges ont été formulées par les participant·e·s. L'équipe de recherche a aussi été contactée pour une participation à une émission de la Télévision Suisse romande.

L'analyse des dossiers suscite diverses questions, remarques et propositions. La formulation de certains termes peut porter à confusion, et ils doivent être revus.

Les résultats tirés des dossiers suscitent également de remarques, comme le fait que la situation scolaire ne soit pas toujours mentionnée ou qu'il n'y ait qu'un seul enfant adopté.

Les interventions sociologiques auprès des quatre groupes AEMO se sont bien déroulées. Les équipes y ont pleinement participé, ce qui a permis aux éducateurs·trices de procéder à une autoanalyse de leur travail. Les éducateurs·trices qui ont participé à ces rencontres ont souligné la richesse des discussions. Ces rencontres ont fait surgir des questionnements tant sur le dispositif AEMO (méthodes, outils, prestations) que sur les objectifs pédagogiques

Le 6 juin 2006

Lors de la dernière rencontre avec le groupe de référence, l'équipe donne des informations sur l'état de la recherche. Le travail de terrain est terminé. L'analyse des données est très avancée et le plan du rapport final a été élaboré. Le 25 avril 2006, l'équipe de recherche a rencontré les équipes de l'AEMO pour restituer aux éducateurs·trices les informations recueillies et entendre leurs réactions.

L'équipe de recherche présente les résultats de la recherche. Cette présentation soulève différentes remarques et questions, sur le risque de stigmatisation de la population suivie, sur la difficulté à identifier les spécificités de l'éducateur·trice de l'AEMO par rapport à l'assistant·e social·e du SPJ et sur l'absence de référence aux documents existant sur les procédures. Le groupe de référence propose de compléter les entretiens avec une rencontre avec un Juge de paix.

Annexe II : Comparaison statistique

Nous avons préparé un tableau comparatif entre les données sur les suivis sociaux du SPJ, les données sur les suivis AEMO (qui sont déjà présentées dans la partie « *analyse des données* ») et les données sur les 100 dossiers que nous avons étudiés en détail. Ces données statistiques ne sont pas, à proprement parler, comparables car leur origine est très différente. Néanmoins, nous voulons vous présenter quelques éléments afin de pouvoir mieux interpréter les informations qui vont suivre dans les chapitres suivants.

Tableau N° 26 : Données générales

Éléments généraux SPJ ⁷²	Données générales AEMO	Données 100 dossiers	Remarques
3922 suivis sociaux ⁷³ en moyenne annuelle (2000-2004).	1567 suivis AEMO au total (2000-2004)	Sélection de 100 dossiers AEMO fermés (2000-2004) de façon aléatoire, avec des critères de contrôle ⁷⁴ .	Une petite partie des 3922 suivis SPJ est aussi suivie par l'AEMO lorsque le SPJ fait une demande interne.
2000 : 3720 suivis.	Lsne 505 (32,2 %)		
2004 : 4351 suivis.	Nord 399 (25,5 %)		
Tendance : croissance.	Est 364 (23,2 %)	52 suivis par le SPJ et l'AEMO.	
	Ouest 299 (19,1 %)	48 suivis exclusivement par l'AEMO.	

⁷² Données 2000, 2001, 2003, 2004 fournies par la responsable des statistiques du SPJ, M^{me} Otilia Dobre, en décembre 2005.

⁷³ Sauf les dossiers suivis par le secteur adoption et le secteur évaluation en divorce.

⁷⁴ Critères de contrôle: type de suivi SPJ, équipe AEMO, âge du/de la mineur/e, sexe.

Tableau N° 27 : Quelques variables

Éléments généraux SPJ			Données générales AEMO		Données 100 dossiers		Remarques
Filles	1842	46,9 %	684	43,65 %	44	44 %	Les garçons sont surreprésentés
Garçons	2080	53,0 %	883	56,35 %	56	56 %	
0-6 ans	777	19,8 %	374	23,87 %	23	23 %	
7-15 ans	2155	54,9 %	1025	64,41 %	64	64 %	
16 ans et +	989	25,2 %	168	10,72 %	13	13 %	
Suisse	2433	62,0 %	1046	66,75 %	73 ⁷⁵	73 %	
Europe	928	23,7 %	204	13,02 %	14	14 %	
Autres ⁷⁶	539	14,2 %	317	20,23 %	13	13 %	
Non-Suisses par équipe AEMO							
			Lausanne	215	13,7 %	Lausanne	8
			Nord	108	6,9 %	Nord	4
			Est	144	9,2 %	Est	6
			Ouest	65	4,2 %	Ouest	4

⁷⁵ Deux enfants adoptés (Honduras et Liban); dans 15 suivis, nous savons qu'un des deux parents est étranger.

⁷⁶ Suivis de mineur·e·s provenant des continents africain (9,4% en 2004), américain (2,5% en 2004), asiatique (2,3% en 2004). Comprend aussi les mineur·e·s dont la nationalité est inconnue (0,6% en 2004). Les données 2004 sont les plus élevées.

Tableau N° 28 : Statut marital des parents

Éléments généraux SPJ			Données générales AEMO		Données 100 dossiers		Remarques
Marié·e	1577 ⁷⁷	48,9 %	500	31,9 %	28	28 %	Le statut marital des parents dans les suivis AEMO est trop souvent lacunaire et empêche des comparaisons valables.
Divorcé·e	1128	34,9 %	419	26,7 %	45 ⁷⁸	45 %	
Célibataire	370	11,5 %	–	–	6 ⁷⁹	6 %	
Veuf·veuve	72	2,2 %	9	0,6 %	2	2 %	
Inconnu	80	2,5 %	424	27,1 %	2	2 %	
Autre ⁸⁰			215	13,7 %	17	17 %	

⁷⁷ Sur une moyenne de 3227 familles suivies.

⁷⁸ Divorcés ou en instance de divorce.

⁷⁹ Concubins, concubins séparés et n'ayant jamais vécu ensemble.

⁸⁰ Pour les suivis AEMO: union libre =30; séparation judiciaire =171; séparation de fait =12; procédure en divorce =2. Pour les 100 dossiers analysés: marié·e·s, mais séparé·e·s =17.

Tableau N° 29 : Prestations éducatives

Éléments généraux SPJ			Données générales AEMO		Données 100 dossiers				Remarques		
Placements ⁸¹			Placements		Placements ⁸²				Le nombre de places disponibles pour des placements est resté pratiquement identique dans la période ⁸³ .		
Moyenne = 867 (22,1 %)											
2000	837	22,5 %			Mineur·e·s ayant connu un placement avant l'AEMO : 7						
2001	888	23,8 %			Mineur·e·s ayant connu un placement après l'AEMO : 5						
2002	864	22,2 %			Mineur·e·s ayant connu un placement pendant l'AEMO : 3						
2003	886	22,6 %			Suivis AEMO ⁸⁴						
2004	860	19,7 %									
Suivis AEMO			Suivis AEMO								
			En collaboration		AEMO		En collaboration		AEMO		
Total			819	52,3 %	748	47,7 %	Total	50	52 %	48	48 %
			Prolongations : 421 (26,8 %)								

⁸¹ Pour le SPJ, il s'agit de placement de longue durée, c'est-à-dire de plus de 6 mois.

⁸² Ces suivis concernent les demandes internes.

⁸³ Places en institution: 2000 =516; 2001 =540; 2002 =536; 2003 =552; 2004 =511. Places en famille d'accueil ou autre pension: 2000 =242; 2001=257; 2002 =245; 2003 =242; 2004 =276.

⁸⁴ À l'ouverture du dossier.

Tableau N° 30 : Événements fondateurs⁸⁵

SPJ demande AEMO	679	43,33 %	SPJ demande AEMO	38	38 %	Par rapport aux demandes AEMO par l'OTG, il est intéressant de remarquer que l'équipe de Lausanne a reçu les 48 % de toutes les demandes adressées par cette institution sur la période examinée ⁸⁶ .
Tiers demande l'intervention	574	36,63 %	École Autres tiers ⁸⁷	23 13	36 %	
Famille demande l'intervention	262	16,72 %	Parents ⁸⁸	25	25 %	
OTG demande AEMO	52	3,32 %	–	–	–	

Nous avons étudié la corrélation entre les placements et les suivis AEMO dans la période choisie (janvier 2000 à février 2004). La liste des placements a été extraite de Progres (mineur·e·s qui ont connu un placement et un suivi AEMO). Ces données sont différentes de celles du SPJ, car elles tiennent compte de tous les placements, même d'un jour, alors que les statistiques SPJ rapportent seulement les placements de six mois et plus. Nous avons pu observer, dans la rubrique « *Type de placement* », la présence d'institutions, de familles d'accueil, mais aussi d'externats, de placements à Valmont (judiciaire) et de placements à l'hôpital. Nous avons également trouvé des placements d'un jour qui peuvent indiquer des placements d'urgence.

425 mineur·e·s ont connu un ou plusieurs placements et également un (très rarement deux) suivi(s) AEMO, soit le 27,1 % des jeunes suivis par l'AEMO (1567). 205 ont connu plusieurs placements (de 2 à 14). Il faut spécifier que certains placements peuvent avoir lieu au même temps : par exemple un·e mineur·e placé·e en institution et qui va en famille d'accueil pendant le week-end.

- 102 mineur·e·s ont été suivi·e·s par un·e éducateur·trice AEMO après avoir connu un placement.
- 57 mineur·e·s ont été suivi·e·s par un·e éducateur·trice AEMO après avoir connu deux ou plusieurs placements.
- 67 mineur·e·s ont été suivi·e·s par un·e éducateur·trice AEMO avant d'avoir connu un placement.
- 38 mineur·e·s ont été suivi·e·s par un·e éducateur·trice AEMO avant d'avoir connu deux ou plusieurs placements.

⁸⁵ Dans l'analyse de nos 100 dossiers, cet item correspond à: « *Origine de la demande AEMO* ».

⁸⁶ 26,9% des demandes de l'OTG ont été adressées à l'équipe de l'Ouest, 13,5 % à l'équipe de l'Est et 11,5 % à l'équipe du Nord.

⁸⁷ Dont 2 fois l'OTG.

⁸⁸ En ce qui concerne la demande de prestation de l'AEMO par les parents, il n'est pas spécifié si la famille contacte le SPJ pour avoir la prestation de l'AEMO ou pour avoir une aide. Cela signifie qu'il est possible qu'une orientation du SPJ vers l'AEMO soit effectuée.

- 154 mineur·e·s ont été suivi·e·s par un·e éducateur·trice AEMO pendant deux placements ou l'intervention éducative s'est déroulée en partie ou complètement durant la même période.
- 7 mineur·e·s ont bénéficié de deux prestations AEMO : 5 fois avant ou après un placement, 2 fois entre plusieurs placements.