



HAL
open science

Protection de l'enfance : penser un environnement capacitant pour la parentalité. : par l'espace, le temps et l'interrelationnel

Manon Grandval

► **To cite this version:**

Manon Grandval. Protection de l'enfance : penser un environnement capacitant pour la parentalité. : par l'espace, le temps et l'interrelationnel. Sociologie. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2019. Français. NNT : 2019MULH2801 . tel-02971212

HAL Id: tel-02971212

<https://theses.hal.science/tel-02971212v1>

Submitted on 19 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année 2019

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

ÉCOLE DOCTORALE : Sciences humaines et sociales - Perspectives Européennes (ED 519)

Discipline : Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement par :

Manon GRANDVAL

Le 15 octobre 2019

**Protection de l'enfance : penser un
environnement capacitant pour la parentalité**

Par l'espace, le temps et l'interrelationnel

Sous la direction du Prof. Loïc CHALMEL

Jury : Prof. Yann LE BOSSE, Université de Laval (Rapporteur)

Prof. Line NUMA BOCAGE, Université de Cergy-Pontoise (Rapporteur)

Prof. Huguette DESMET, Université de Mons (Examineur)

Prof. Gérard NEYRAND, Université de Toulouse (Examineur)

Prof. Loïc CHALMEL, Université de Haute Alsace (Directeur de thèse)

Remerciements

Par ces remerciements, je tiens à mettre en avant toutes les personnes qui, chacune à leur manière, ont contribué à faire de mon parcours doctoral une véritable aventure de vie.

Je commencerai par remercier mon directeur de thèse, Loïc Chalmel, qui a d'abord su éveiller en moi une passion pour la recherche et qui n'a cessé par la suite de m'offrir de multiples opportunités. Merci pour cette confiance accordée, merci pour ce regard "capacitant" et encore merci pour toutes ces belles années de partage.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'apporter leurs expertises particulières sur mon travail. Vous êtes à mes yeux, sources d'inspiration.

Un grand merci à l'association Résonance et notamment à Maryse Brebion, directrice du pôle petite enfance, qui m'a accueillie avec beaucoup d'enthousiasme et de bienveillance. J'ai pris énormément de plaisir à échanger avec les professionnels et les parents, qui m'ont appris tant de choses. Cette thèse est le résultat de notre travail.

Je souhaite aussi remercier mes collègues doctorants et jeunes docteurs des séminaires. La richesse de nos discussions a été une véritable pépite pour l'avancement de ma thèse. Je remercie également Xavier pour sa gentillesse et la valeur de ses commentaires avisés.

Merci à toi Katia, au-delà d'une collègue doctorante tu es une amie si précieuse. Je ne saurai compter tous ces encouragements, toutes ces relectures, tous ces conseils éclairants que tu as su m'apporter. Exigence, sincérité et générosité font partie de tes nombreuses qualités, que tu as bien voulu partager avec moi.

Enfin, je dirai bien plus qu'un merci à ma famille et à mes amis : mes ressources au quotidien. Alexandre, avec tes encouragements et ta bonne humeur à toute épreuve tu as été mon pilier. Papa, Claire merci pour nos échanges philosophiques et éthiques, votre disponibilité et votre amour. Maman, merci d'être toujours là. Delphine, Daniella, Emilie, Elisabeth, Florance, Aouregan merci pour vos parenthèses amicales et artistiques.

Merci à toutes les personnes que j'ai croisées sur mon chemin.

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Liste des sigles et abréviations | 7 |
| Introduction..... | 9 |
| Partie 1 : Cadre de référence..... | 19 |
| 1. <i>Chapitre 1 : Le système de protection de l'enfance en France</i> | <i>20</i> |
| 1.1. <i>Définition et cadre légal de la mission de protection de l'enfance.....</i> | <i>20</i> |
| 1.2. <i>L'Aide sociale à l'enfance.....</i> | <i>21</i> |
| 1.3. <i>Budget alloué à la protection de l'enfance.....</i> | <i>23</i> |
| 1.4. <i>Services et établissements de la protection de l'enfance</i> | <i>24</i> |
| 1.5. <i>Les acteurs de la protection de l'enfance</i> | <i>27</i> |
| <i>Synthèse du chapitre 1</i> | <i>35</i> |
| 2. <i>Chapitre 2 : la place des parents dans les établissements de protection de l'enfance</i> | <i>36</i> |
| 2.1. <i>Quelle place affichée ? Quelle place effective ?</i> | <i>36</i> |
| 2.2. <i>Une place pour qui ? Pour quoi ?.....</i> | <i>48</i> |
| 2.2.3. <i>Développement de l'enfant et lien d'attachement.....</i> | <i>54</i> |
| <i>Synthèse du chapitre 2</i> | <i>57</i> |
| 3. <i>Chapitre 3 : Structure de la rencontre parent-professionnel.....</i> | <i>58</i> |
| 3.1. <i>Normes et représentations sociales au sein des établissements de protection de l'enfance....</i> | <i>58</i> |
| 3.2. <i>Attitudes, postures et positionnements</i> | <i>64</i> |
| 3.3. <i>Une première orientation : la suppléance familiale</i> | <i>68</i> |
| 3.4. <i>Une deuxième orientation : le soutien à la parentalité</i> | <i>70</i> |
| 3.5. <i>Une troisième orientation : l'éducation familiale.....</i> | <i>73</i> |
| 3.6. <i>Une quatrième orientation : la coéducation et la réciprocité éducative.....</i> | <i>78</i> |
| <i>Synthèse du chapitre 3</i> | <i>80</i> |
| 4. <i>Chapitre 4 : Un changement de paradigme : considérer le parent agissant.....</i> | <i>81</i> |
| 4.1. <i>L'accompagnement des familles</i> | <i>81</i> |
| 4.2. <i>L'agir : une dimension éthique sous-jacente</i> | <i>90</i> |
| 4.3. <i>Au-delà des capacités, penser le développement du pouvoir d'agir (DPA).....</i> | <i>100</i> |
| 4.4. <i>L'environnement capacitant.....</i> | <i>108</i> |
| <i>Synthèse du chapitre 4</i> | <i>115</i> |
| Au terme de cette première partie..... | 116 |

| | |
|--|------------|
| Partie 2 : Cadre opératoire..... | 117 |
| 5. Chapitre 5 : Epistémologie..... | 118 |
| 5.1. Approche inductive avec inférence abductive | 118 |
| 5.2. Inscription dans une tradition herméneutique phénoménologique | 119 |
| 5.3. Influences..... | 120 |
| 5.4. Démarche de recherche-intervention..... | 122 |
| Synthèse du chapitre 5 | 125 |
| 6. Chapitre 6 : Cadre théorique et conceptuel..... | 126 |
| 6.1. Cadre théorique : choix et non-choix..... | 126 |
| 6.2. Questions de recherche générale et spécifique | 127 |
| 6.3. Hypothèses | 128 |
| 6.4. Définitions des termes | 129 |
| Synthèse du chapitre 6 | 132 |
| 7. Chapitre 7 : Terrain et population : partenaires de recherche | 133 |
| 7.1. La protection de l'enfance dans le Haut-Rhin..... | 133 |
| 7.2. L'association Résonance..... | 138 |
| Synthèse du chapitre 7 | 145 |
| 8. Chapitre 8 : Méthodologie..... | 146 |
| 8.1. Méthode quantitative : recueil de données des dossiers familiaux..... | 146 |
| 8.2. Méthode qualitative : entretiens semi-structurés et focus group | 148 |
| Synthèse du chapitre 8 | 166 |
| Au terme de cette deuxième partie..... | 167 |
| | |
| Partie 3 : Présentation et interprétation des résultats | 169 |
| 9. Chapitre 9 : Résultats de l'enquête quantitative | 170 |
| 9.1. Difficultés parentales relevées selon le type d'établissement..... | 170 |
| 9.2. La place des parents dans les dossiers | 171 |
| 9.3. Quelques réflexions sur la place administrative des parents | 175 |
| Synthèse des résultats de l'enquête quantitative..... | 178 |
| 10. Chapitre 10 : Analyses lexicométriques des enquêtes qualitatives | 179 |
| 10.1. Lexicométrie des focus group avec les professionnels..... | 179 |
| 10.2. Lexicométrie des entretiens avec les parents | 191 |
| Synthèse des résultats des analyses lexicométriques..... | 202 |
| 11. Chapitre 11 : Analyse des discours par codage et catégorisation | 203 |
| 11.1. Représentations réciproques..... | 203 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 11.2. | <i>Le pouvoir d’agir inscrit dans l’ici, le maintenant et l’avec</i> | 212 |
| | <i>Synthèse des analyses de discours</i> | 243 |
| | Au terme de cette troisième partie | 244 |
| | | |
| | Partie 4 : Synthèse générale | 245 |
| 12. | <i>Chapitre 12 : Forces et limites de la recherche</i> | 246 |
| 12.1. | <i>Points forts</i> | 246 |
| 12.2. | <i>Points de vulnérabilité</i> | 247 |
| 13. | <i>Chapitre 13 : Discussion et conclusion de la recherche</i> | 249 |
| 13.1. | <i>Retour sur les hypothèses</i> | 249 |
| 13.2. | <i>Facteurs relationnels directs, indirects, externes</i> | 255 |
| 13.3. | <i>L’environnement capacitant : proposition de modélisation</i> | 257 |
| 13.4. | <i>Conclusion générale</i> | 268 |
| 14. | <i>Chapitre 14 : Propositions et perspectives</i> | 271 |
| 14.1. | <i>Propositions</i> | 271 |
| 14.2. | <i>Perspectives</i> | 279 |
| | | |
| | Résumé | 285 |
| | Abstract | 286 |
| | | |
| | Bibliographie | 287 |
| | | |
| | Table des illustrations | 301 |
| | Table des matières | 306 |

Liste des sigles et abréviations

ACEPP : Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels
AEMO : Actions Éducatives en Milieu Ouvert
AED : Actions Éducatives à domicile
AFC : Analyse Factorielle des Correspondances
AMP : Assistance Médicale à la Procréation
ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et Services Sociaux et Médico-sociaux (à présent HAS : Haute-Autorité de Santé)
ASE : Aide Sociale à l'Enfance
CAF : Caisse d'Allocations Familiales
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
CASF : Code de l'Action Sociale et des Familles
CHRS : Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale
CLAS : Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité
CM : Centre Maternel
CMPP : Centres Médico-Psycho-Pédagogiques
CMU : Couverture Maladie Universelle
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CRIP : Cellule de Recueil de traitement et d'évaluation des Informations Préoccupantes
CROSM : Comité Régional de l'Organisation Sociale et Médico-sociale
CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale
DDHC : Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen
DEAES : Diplôme d'Etat d'Accompagnant Éducatif et Social
DEAMP : Diplôme d'Etat Aide Médico-Psychologique
DEAP : Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Puériculture
DEAS : Diplôme d'Etat d'Aide-Soignant
DGAS : Direction Générale de l'Action Sociale
DPA : Développement du Pouvoir d'Agir
DPA-PC : Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités
DREES : Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Évaluation et des Statistiques
EC : Environnement Capacitant
EEAP : Établissement pour Enfants et Adolescents Polyhandicapés
FNARS : Fédération Nationale des Associations d'Accueil et de Réinsertion Sociale.
FG : *Focus Group*

GPA : Gestation Pour Autrui
IDAC : Introduction d'une Démarche d'Action Conscientisante
IDH : Indice de Développement Humain
IDHI : Indice de Développement Humain ajusté aux Inégalités
IEA : *International Ergonomics Association*
IMP : Institut Médico-Pédagogique
IME : Institut Médico-Educatif
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IP : Information Préoccupante
LAEP : Lieu d'Accueil Enfant-Parent
LISE : Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Economique
MAJPE : Maison d'Accueil de Jour Petite Enfance
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
MIP : Mesures d'Investigations de Proximité
MNA : Mineurs Non-Accompagnés
MECS : Maison d'Enfants à Caractère Sociale
ODAS : Observatoire De l'Action Sociale
OEJAJ : Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONU : Organisation des Nations Unies
ONED : Observatoire National de l'Enfance en Danger
ONPE : Observatoire National de la Protection de l'Enfance
OPP : Ordonnance de placement provisoire.
PAD : Placement à Domicile
PIF : Points Info Famille
PMI : Protection Maternelle et Infantile
REAAP : Réseau d'Ecoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents
ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
SNATED : Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance en Danger
SPIP : Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation
SSP : Service Social Polyvalent
TISF : Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale
TSC : Théorie SocioCognitive
UDAF : Unions Départementales des Associations Familiales.
UNAF : Union Nationale des Associations Familiales.
UNICEF : *United Nations International Children's Emergency Fund* (en français : Fonds des Nations unies pour l'enfance)
UPP : Université Populaire des Parents

Introduction

Cette introduction a pour but de mettre en lumière le déroulement de notre¹ pensée dans l'élaboration du sujet ainsi que d'annoncer la structure du développement de la thèse.

« Si les parents sont responsables de leurs enfants, c'est parce qu'en tant que géniteurs, ils en ont la propriété ; si les enfants posent problème, c'est qu'ils ont été mal éduqués, socialisés – dressés, diront certains –, et ce défaut d'éducation est à imputer aux parents, puisqu'ils en sont responsables » (Neyrand, 2016).

Ce raisonnement simplificateur, rapporté par l'auteur, fait état de représentations encore bien présentes sur la parentalité. Pour cause, nous aurions pu le relever - à quelques mots près - dans des discours entendus à la volée. Aussi élémentaires qu'ils soient, ces propos font apparaître une question déterminante : celle de la responsabilité éducative, adossée au raisonnement binaire sphère privée/sphère publique. Dans une société de plus en plus basée sur la responsabilisation individuelle, à qui l'éducation incombe-t-elle ? Comment situer le principe de subsidiarité dans l'éducation familiale ? Au sein des établissements relevant de la protection de l'enfance, cette question est exacerbée puisque des services mandatés par l'Etat interviennent au sein de la famille. L'enfant, en tant que sujet reconnu² est au cœur de la responsabilité éducative mais aussi de la responsabilité de protection. Si les parents ne peuvent assurer le bien-être de l'enfant, c'est à l'Etat d'y pallier. La responsabilité est ici un devoir de l'Etat.

Mais la responsabilité fait peur car elle est à la fois une imputation causale et une ligne de conduite (Molinari & Speltini, 2007). Elle confère une exigence d'assumer ses actes. Il est alors plus facile de reporter la responsabilité sur le parent "géniteur" et "propriétaire" pour ensuite concevoir la protection de l'enfance comme une aide, un remède, une substitution à des parents irresponsables. Les services de protection de l'enfance viennent "sauver" l'enfant de parents défaillants. Sauf que ce discours dissimule la complexité qui entoure l'éducation de l'enfant. Etre parent c'est se situer dans un contexte. La responsabilité peut alors être vue de manière plus large sous l'angle des inégalités sociales : à qui incombe la pauvreté, l'exclusion ? C'est

¹ Pour ce travail de thèse, nous avons opté pour l'utilisation du "nous de modestie" afin d'apporter une considération à la communauté scientifique sur laquelle nous nous sommes appuyée.

² La France a connu une évolution historique de la place de l'enfant au sein de la famille et de la société (Ariès, 1975; Lebrun, 1986). Les découvertes médicales et scientifiques ont notamment permis l'avènement de processus d'individuation puis d'autonomisation de l'enfant. Le "sentiment de l'enfance" vient reconnaître la particularité enfantine. L'année 1989 marque un tournant avec l'adoption de la convention internationale des droits de l'enfant qui le place comme un « véritable sujet de droit » (Gargoullaud & Vassalo, 2013).

ainsi qu'apparaissent de plus en plus des concepts, tel que celui de la vulnérabilité, qui permettent de penser les situations au travers d'aspects individuels et structurels.

Nous pensons que la protection de l'enfant, tout comme son éducation, relève d'une responsabilité partagée, voire accompagnée. Le fait de devenir parent représente en lui-même un facteur de vulnérabilité puisqu'il entraîne une déstabilisation et un nécessaire réaménagement psychique auquel le parent n'est pas forcément préparé (Lamour & Barraco, 1998; Proia-Lelouey & Schvan, 2011). De ce fait et au regard de la diversité des contextes familiaux, nous considérons avec d'autres que la protection de l'enfant ne doit pas se limiter à la prise en charge de l'enfant. Pour des raisons éthiques - **mais pas seulement** – la place du parent au sein des établissements de protection de l'enfance doit être reconsidérée.

Pour quelles raisons ?

- 1) Une des premières raisons est que, dans nos sociétés occidentales, la famille tient une place centrale. Pour preuve, la convention internationale des droits de l'enfant expose la famille comme le « milieu naturel pour la croissance et le bien-être » de l'enfant ou encore l'article 375-2 du code civil demande à ce que l'enfant soit le plus possible maintenu dans son « milieu actuel ». La centralité de la place de la famille est au cœur des évolutions institutionnelles (Fablet, 2010). Cette édification de la famille devrait dès lors impliquer la mise en place d'une politique cohérente de soutien parental. Dans le champ de la protection de l'enfance, un rapport de 2000 soulignait déjà que « des lacunes majeures demeurent quant à l'aide qu'il convient d'apporter [aux] parents » (Naves & Cathala, 2000, p. 50). Depuis, la focale sur la famille est plus présente mais se manifeste davantage comme une finalité préventive plutôt que développementale. « La parentalité n'est pas qu'une affaire de famille », la société se doit de soutenir les parents car ils reflètent son image (Karsz, 2004, p. 117). Si la famille est une valeur de l'Etat, elle devrait être valorisée à ce titre.
- 2) Ensuite et toujours à un niveau sociétal, l'Etat a la responsabilité d'assurer la cohésion sociale, le développement et la qualité de vie de ses citoyens. Cette responsabilité peut être questionnée sur trois niveaux :
 - *La qualité de vie de la collectivité.* Comme l'éducation familiale a un impact sur la socialisation de l'enfant elle génère aussi des enjeux quant à la délinquance³. L'accompagnement du parent pour faire face aux difficultés qu'il rencontre s'inscrit

³ Point développé dans la section 3.5.2 de ce travail.

donc dans une visée préventive de protection de l'enfant, mais aussi plus largement de tous les citoyens et de la société dans son ensemble.

- *La qualité de vie du parent.* Par une action d'éloignement de l'enfant⁴, quelle qu'en soit la raison, l'Etat ne se préoccupe alors que de la qualité de vie de l'enfant, délaissant celle des parents. Sans remise en question de la mesure, n'y aurait-il pas un moyen de conjuguer la qualité de vie de l'enfant et celle de ses parents ?
- *La qualité de vie de l'enfant.* Nous pouvons émettre une réserve sur le bien-fondé des mesures de protection visant l'enfant. En effet, en ce début d'année 2019, la protection de l'enfance a été sous le feu des projecteurs avec le constat qu'« un quart des SDF sont d'anciens enfants placés » qui a été relayé par un emballement médiatique fort, générant une désolation collective sur la capacité de la France à « s'occuper de ses enfants ». Des études ont également démontré que les enfants malmenés courent le risque de reproduire les contextes de vulnérabilités qu'ils ont vécus⁵. Il y a donc urgence à s'attaquer aux aspects structurels de la vulnérabilité.

- 3) De manière empirique, nous avons constaté au travers de notre expérience en tant qu'éducatrice de jeunes enfants que les mesures judiciaires font rarement prendre conscience aux parents de leurs difficultés. Cela nécessiterait du temps et des moyens humains dont les établissements ne disposent pas toujours. Or, ces parents sont libres comme tout à chacun d'avoir d'autres enfants. Enfants qui, si les difficultés parentales ne sont pas dépassées, risquent de se retrouver également en situation de négligence ou de maltraitance (bien que ces propos soient à nuancer puisque chaque parentalité est vécue singulièrement).
- 4) Enfin, l'enfant est au centre de toutes les préoccupations et de tous les projets et cela est légitime. Des chercheurs nous mettent en garde contre le maintien du lien parent-enfant lorsque le parent est défaillant (Berger, 2005; Halmos, 2008; Mouhot, 2003). Nous ne remettons nullement en cause leurs propos, conscients de l'impact négatif et de la gravité de certaines attitudes parentales sur le développement de l'enfant⁶. Cette thèse n'est ni un plaidoyer pour les parents victimes du système de protection ni une « idéologie du lien familial à tout prix » (Berger, 2005), mais une proposition de penser la vulnérabilité au sens large. A trop regarder dans la direction de l'enfant, on en oublie son environnement et

⁴ Même du point de vue de la qualité de vie de l'enfant, l'action d'éloignement pose question. C'est ce que nous développons dans le quatrième point ci-dessous.

⁵ Point développé dans la section 1.5.3.3 de ce travail.

⁶ Point développé dans la section 1.5.2.1 de ce travail.

l'importance qu'il revêt pour lui. Dans l'intérêt de l'enfant – et c'est ce dont il est question au cœur de la protection de l'enfance – il est nécessaire de s'interroger sur les liens que ce dernier souhaite ou souhaitera maintenir avec ses parents. Car nous savons que malgré un vécu traumatique, la loyauté de l'enfant à ses parents est résistante et que seuls 5% d'entre eux choisissent de rompre tout contact avec eux (Berger, 2014, p. 95). Aussi, pour la construction identitaire de l'enfant « il est grand temps que l'on trouve un juste équilibre entre l'importance de voir ses parents pour ne pas les idéaliser et l'importance de ne pas mettre ces enfants en danger, comme c'est encore trop souvent le cas » (Mouhot, 2003, p. 622). Alors, pour l'enfant, pour le lien psychique persistant avec ses parents et pour son développement identitaire, accompagner les parents est une nécessité.

A travers cette étude, nous voulons faire émerger un regard qui aille au-delà d'un constat de maltraitance et d'un accompagnement uniquement centré sur l'enfant. Nos propos se situent dans une visée de durabilité sociale. A ce sujet, le rapport Brundtland de l'ONU indique que le développement durable vise à « satisfaire les besoins des générations actuelles sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Ainsi, nous nous questionnons sur le bienfondé des stratégies de protection de l'enfance à long terme. Comment le développement pourrait s'avérer durable pour réduire les situations de vulnérabilités parentales ? La durabilité se conçoit aussi dans la volonté de réduire les risques des phénomènes de reproduction intergénérationnelle des difficultés.

De l'ébauche d'un cheminement de recherche

Toutes les raisons évoquées pour reconsidérer la place des parents au sein de la protection de l'enfance nous ont poussée à nous demander, dans un premier temps : **comment passer d'une logique d'éloignement parental à une logique éducative ?** Nous pensons que la parentalité n'est pas innée, qu'elle est en construction permanente et que pour cela elle nécessite un soutien éducatif. L'éducation est entendue ici comme l'art d'offrir une possibilité à l'autre de se réaliser, avec pour finalité de « développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable⁷ ». Au vu du contexte particulier dans lequel nous nous situons, les réflexions sur l'éducation nous ont amenée à nous centrer sur l'environnement et la relation éducative. En effet, les relations parents-professionnels prennent place dans un contexte où les parents sont remis en question sur leur capacité à être parent. D'emblée la relation prend des allures dissymétriques et dessert

⁷ D'après la conception de l'éducation selon Kant (vu dans Raynal & Rieunier, 2014).

la finalité développementale recherchée dans l'éducation parentale. Nous avons eu besoin de nous questionner sur les fondements de l'éducation :

« Faut-il éduquer pour que le sujet affirme profondément sa propre liberté ou, au contraire, pour qu'il agisse en conformité avec le groupe social auquel il appartient ? Faut-il viser l'émancipation de l'individu ou son intégration sociale ? Faut-il fabriquer un homme libre (et individualiste) ou un homme social ? » (Pourtois & Desmet, 2012, p. 14)

Cela nous a permis de percevoir la nécessité de trouver un juste milieu entre la visée socialisatrice et humaniste, notamment à cause de la complexité qui entoure la protection de l'enfance : entre des normes et des devoirs à respecter et le caractère singulier de chaque éducation familiale. Nous nous sommes alors plongée dans l'abondante littérature qui traite des trois pôles centraux de notre recherche : la protection de l'enfance, la parentalité et l'intervention sociale. Un constat ressort : de plus en plus d'alternatives remplacent les situations de placement « classique » et viennent réinterroger le fonctionnement de la protection de l'Enfance, et même son identité (Afqir, 2008; Fablet, 2010). En revanche nous pensons que malgré cette évolution, le travail avec les familles est encore confronté à des représentations de part et d'autre, qui restreignent les pratiques en faveur du développement de la parentalité. . Aussi, tout un panel de réflexion s'offre à nous quant aux positionnements : parentalité confisquée ou parentalité accompagnée ? Aider les parents, soutenir la fonction parentale ou accompagner la parentalité ? Faire pour ou faire avec ? Par la mise en relation de ce qui semble faire écho d'une part à la direction que prend le travail social et d'autre part à nos préoccupations éthiques et éducatives, nous avons posé cette question centrale : **Dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements *capacitants* pour la parentalité ?** Nous entendons par là analyser les facteurs qui permettent l'émergence d'un environnement réfléchi et initié par les professionnels, en termes de ressources, permettant au parent d'accéder à plus de possibilités d'agir sur ce qui est important pour lui et dans l'intérêt de son enfant. L'environnement capacitant est évolutif et s'inscrit dans une perspective de co-construction.

Cette question veut tendre vers une meilleure compréhension de la place des parents, de leur pouvoir d'agir et de la manière dont il peut être développé ou amoindri par l'accompagnement institutionnel. Elle traduit un intérêt pour la recherche de pistes pratiques et réflexives pour les professionnels exerçant dans les établissements de protection de l'enfance. La recherche est l'occasion de répertorier les facteurs capacitants et incapacitants que rencontrent les parents au cours de leur accompagnement. L'environnement capacitant se définissant par sa visée

développementale en termes de pouvoir d'agir (Falzon, 2013; Fernagu Oudet, 2012a), deux hypothèses relatives à ce concept ont été posées :

- 1) *Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place symbolique dans la relation avec les professionnels.*
- 2) *Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place physique dans la relation avec les professionnels.*

Notre travail s'inscrivant dans une approche inductive avec inférence abductive (Anadón & Guillemette, 2007; Nunez Moscoso, 2013; Reichertz, 2004), ces hypothèses poursuivent une visée compréhensive et ont été émises de manière à éclairer les étapes à suivre de manière non-restrictive et dynamique. Elles nous permettent d'aller explorer à la fois les faits et les représentations qui gravitent autour de la place des parents. En effet, la place étant liée à la reconnaissance et à l'identité, elle comporte des volets objectif et subjectif, visible et invisible (Honneth, 2004b). Ainsi, pourrions-nous penser de prime abord que l'environnement capacitant s'analyse comme un aspect structurel du pouvoir d'agir puisqu'il offre des ressources et opportunités aux individus. Mais nous postulons qu'il se conçoit aussi en termes d'aspects individuels car il résulte d'une mise en relation des parents, des enfants, des professionnels et de l'institution. C'est pourquoi ces deux aspects sont analysés au travers de l'organisation institutionnelle et des représentations interindividuelles qui transparaissent de manière symbolique et physique dans les comportements.

Le choix d'une démarche de recherche-intervention va de pair à la fois avec notre manière de concevoir la recherche et avec notre sujet : la recherche est l'occasion de mettre en avant le pouvoir d'agir des professionnels, leur capacité d'être auteurs, de se raconter ainsi que d'analyser leurs pratiques. De plus, le cœur du sujet se situe dans le développement du pouvoir d'agir parental c'est pourquoi il était primordial de recueillir l'avis des principaux concernés. En parallèle, l'étude des dossiers nous apporte des éléments de compréhension sur le profil des parents accompagnés et sur leur place administrative.

Finalité du travail de recherche.

Notre recherche entend bien apporter des pistes de réflexions quant aux raisons problématiques évoquées plus haut. Consciente de la dynamique dissymétrique particulière porteuse d'enjeux conséquents, nous pensons avec Sellenet (2015) que les parents doivent passer par différents processus qui engendrent des déséquilibres et des réaménagements relationnels. La recherche ambitionne de s'inscrire dans une perspective de pacification des relations parents-

professionnels pour parvenir à concilier le bien-être et le développement de chacun dans ses aspirations personnelles. Pour l'enfant, la recherche d'une élaboration éducative conjointe parents/institution est primordiale pour pallier à la discontinuité que génèrent deux univers éducatifs différents (Boulanger, Larose, & Couturier, 2010). Nous souhaitons apporter une réflexion qui aille au-delà d'une logique d'intervention ciblée et qui s'inscrive dans un changement structurel d'envergure : réduire la répétition des inégalités par l'éducation familiale.

De plus, ce travail est l'occasion de rapprocher des éléments provenant de divers domaines. Nous pensons que la complexité familiale nécessite l'apport d'une pluralité de disciplines pour accéder à un sens le plus élaboré possible. Nous espérons promouvoir un désenclavement interdisciplinaire et contribuer à un débat d'idées qui puisse nourrir à la fois le monde académique, la sphère politique et le domaine du travail social.

Cette recherche doctorale témoigne d'une circularité. La recherche vient induire des changements chez les personnes qui la côtoient, elle peut générer par elle-même des retombées positives pour la place symbolique et physique du parent. Nous avons justement voulu accentuer cet impact en adoptant une démarche de recherche intervention qui envisage entre autres la recherche comme une occasion de formation pour les professionnels. La réalisation de *focus group* crée un débat qui peut venir modifier les représentations et les pratiques. Ils peuvent aider les professionnels à se situer dans les paradoxes qui entourent leurs missions. Aussi, par sa simple tenue, l'entretien peut engendrer un processus métacognitif et rendre perceptibles aux parents certaines de leurs conceptions de l'éducation, et plus globalement de la vie.

Cette circularité nous concerne directement : le processus de recherche a un impact sur nous-même tout comme sur notre représentation de notre sujet d'étude. Ce caractère évolutif est l'un des aspects qui nous passionne dans la recherche. Une thèse, pour quoi ? L'engagement dans un parcours doctoral comporte bien entendu une dimension personnelle. Ce qui résultait au départ d'une simple curiosité s'est transformé en une volonté de compréhension pour enfin devenir une aventure de co-construction de sens alimentée par des lectures et des rencontres intra et extra-académiques. Carré (2005) qualifierait notre motivation d'épistémique, de socio-affective et de vocationnelle. Pour nous, la recherche représente une occasion d'épanouissement personnel et c'est en cela que nous souhaitons qu'elle prenne une tournure professionnelle.

En résumé, la thèse que nous soutenons, à savoir qu'il existe des conditions susceptibles de développer le pouvoir d'agir des parents au sein des établissements de protection de l'enfance, fait de la question de l'environnement une orientation majeure.

Structure hiérarchique de la pensée telle qu'elle se manifeste dans le plan de thèse

Traiter de la question du développement du pouvoir d'agir des parents ayant un enfant confié a d'abord consisté à élaborer un cadre de référence qui fait à la fois office de contextualisation théorique et d'affinement problématologique. Pour ce faire, nous avons eu besoin de découvrir, au travers du premier chapitre, ce qui constitue la protection de l'enfance dans le contexte français, en abordant les aspects institutionnels et les acteurs sous l'angle des lois et des statistiques. Le deuxième chapitre nous a recentrée sur la famille et la place des parents dans les établissements de protection de l'enfance. Il retrace une évolution historique de la place des familles puis les situe actuellement au regard des lois et des formations professionnelles. En essayant de cerner ce qui fait figure de famille, nous nous sommes rapprochée du concept de parentalité, en le reliant aux besoins de l'enfant. Les deux chapitres suivants se centrent sur la relation entre les parents et les professionnels. Le chapitre 3 aborde ces relations sous l'angle des normes, des représentations et des attitudes, postures et positionnement, en poursuivant sur quatre orientations : la suppléance familiale, le soutien à la parentalité, l'éducation familiale et la coéducation. Enfin, le quatrième chapitre s'intéresse au pouvoir d'agir parental et à la manière dont les professionnels peuvent l'encourager par l'environnement. La deuxième partie du travail est venue poser un second cadre que nous avons nommé cadre opératoire. Il était ici question de réfléchir à notre ligne directrice par un approfondissement épistémologique (chapitre 5). Nous avons ainsi pu détailler, dans le chapitre 6, notre question de recherche et nos hypothèses. Le septième chapitre présente notre terrain de recherche : plusieurs établissements d'une association alsacienne qui ont tous une mission de protection de l'enfance mais qui l'exercent avec une certaine singularité. Le chapitre 8 clôt la deuxième partie par nos choix méthodologiques basés sur des méthodes quantitatives et qualitatives qui se manifestent au travers de trois outils : l'étude des dossiers des familles, les *focus group* avec les équipes des professionnels, les entretiens semi-structurés auprès des parents. Les résultats sont exploités à l'aide des logiciels Iramuteq et MaxQDA, des appuis à notre analyse de contenu. Ainsi la troisième partie présente-t-elle l'interprétation des résultats. Le chapitre 9 développe l'ensemble des résultats issus de l'analyse quantitative produite par l'étude des dossiers familiaux. Les chapitres 10 et 11 portent sur l'étude des discours d'abord statistiquement par une analyse lexicométrique puis par codage, catégorisation et conceptualisation, qui nous permettent

d'envisager le pouvoir d'agir parental inscrit dans l'ici, le maintenant et l'avec. Dans la dernière partie, nous synthétisons les apports de cette recherche en proposant un pas de côté sur l'exploration de ses forces et limites (chapitre 12). Nous proposons, dans le chapitre 13, une discussion autour des résultats présentés sous une modélisation. Pour terminer, le chapitre 14 développe des propositions et des perspectives qui viennent assoir l'accompagnement des parents dans la protection de l'enfance comme un enjeu majeur.

Partie 1 :

Cadre de référence

« C'est en appréciant nos actions que nous nous apprécions nous-même comme en étant l'auteur »

(Ricœur, 2015, p. 208)

1. Chapitre 1 : Le système de protection de l'enfance en France

1.1. Définition et cadre légal de la mission de protection de l'enfance

La convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, fait suite aux principes de la Charte des Nations Unies en se concentrant sur l'enfant, digne d'une attention particulière « en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle ». Dans son préambule, il est rappelé que la famille est considérée comme le « milieu naturel pour la croissance et le bien-être » de l'enfant, et qu'à ce titre elle doit être aidée par l'Etat. Il est aussi question de l'épanouissement de l'enfant dans un climat serein et d'un devoir de protection pouvant dans certains cas aller à l'encontre des convictions de la cellule familiale. L'Etat doit avant tout se concentrer sur « l'intérêt supérieur de l'enfant » et assurer « dans toute la mesure possible la survie et le développement de l'enfant ».

Même avant la ratification de cette convention par la France, des lois nationales en faveur de la protection de l'enfance étaient déjà mises en place. Actuellement, la mission de protection de l'enfance en France est définie par l'article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles (CASF) : elle « vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits ». Elle peut être assurée à trois niveaux : protection parentale, protection administrative, protection judiciaire.

La protection parentale renvoie aux obligations qui incombent au détenteur de l'autorité parentale. Selon l'article 371-1 du code civil, l'autorité parentale vis-à-vis de l'enfant consiste à « le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne ». Quand les parents ne sont pas en mesure de l'assurer, la société a recours à la protection administrative ou judiciaire.

La protection de l'enfance comprend à la fois le volet préventif et la mise en œuvre des mesures. Par décentralisation, ce sont les départements qui sont chargés d'assurer cette mission, au travers du service aide sociale à l'enfance (ASE), du service social polyvalent (SSP) et de la protection maternelle et infantile (PMI). La protection administrative relève du Conseil Départemental et la protection judiciaire, du procureur de la république.

1.2. L'Aide sociale à l'enfance

L'article L221-1 du CASF définit les missions de l'ASE comme suit :

« Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre ».

Selon les situations, le service de l'ASE assure ces missions de la prévention à l'urgence, avec ou sans la collaboration des parents. Les missions prennent différentes tournures si l'on se trouve face à une famille en difficulté ou face à un enfant en danger.

Lorsque l'enfant est en danger ou risque de l'être, un processus se met en marche pouvant mener à une protection administrative ou judiciaire (cf. annexe 1).

1.2.1. Les informations préoccupantes

Les mesures de protection de l'Enfance démarrent par la transmission d'une information préoccupante (IP) à la cellule de recueil de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes (CRIP). Selon l'article R. 226-2-2. du CASF, l'information préoccupante sert à :

« alerter le président du conseil général sur la situation d'un mineur, bénéficiant ou non d'un accompagnement, pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité sont en danger ou en risque de l'être ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ou en risque de l'être ».

Ces informations sont soit transmises par le service national d'accueil téléphonique pour l'Enfance en danger (Snated ou communément 119) soit directement par des établissements sociaux, médicaux, éducatifs ou par les services de police et de gendarmerie. La CRIP évalue la situation de l'enfant et de sa famille, classe la situation sans suite, les oriente vers une protection administrative ou une protection judiciaire.

En 2014, 13 985 informations préoccupantes ont été réalisées par le Snated, soit 36,5% de plus qu'en 2010 (ONPE, 2016a). Elles concernent plus de 25729 enfants. Les mesures judiciaires sont les suites les moins données aux IP et elles sont en baisse depuis 2012 au profit des suivis de proximité et des prestations administratives (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Suites données aux IP du Snated en 2014 (ONPE, 2016a)

| Suites données aux IP du Snated (2014) | | |
|--|-----------------------------|---------------------|
| Suivis de proximité | Prestations administratives | Mesures judiciaires |
| 3396 | 1124 | 1126 |
| 5646 suites données / 13 985 IP | | |

1.2.2. Les mesures administratives et judiciaires

Dans le cas d'une protection administrative, les parents sont associés pour trouver une solution qui leur correspond et à laquelle ils adhèrent. La procédure judiciaire débute via un signalement au procureur qui fait suite à une grave mise en danger de l'enfant et/ou à la non-coopération des parents lors d'une mesure administrative. Le procureur vérifie les conditions de signalement et peut réaliser une ordonnance de placement provisoire (OPP) en cas d'urgence. Le juge des enfants est saisi et convoque les parents à une audience qui détermine une mesure d'assistance éducative. Le jugement établit la durée de la mesure pour une durée maximale de deux ans. Celle-ci peut être renouvelée. La mesure peut concerner le recours à « *une personne qualifiée, un service d'observation, d'éducation ou de rééducation en milieu ouvert* », la fréquentation de lieux éducatifs ou sanitaires ou encore l'aide à la gestion du budget. Dans certains cas où « *les parents présentent des difficultés relationnelles et éducatives graves, sévères et chroniques* » qui nuisent à l'exercice de leur responsabilité, l'enfant peut être confié (article 375-3) :

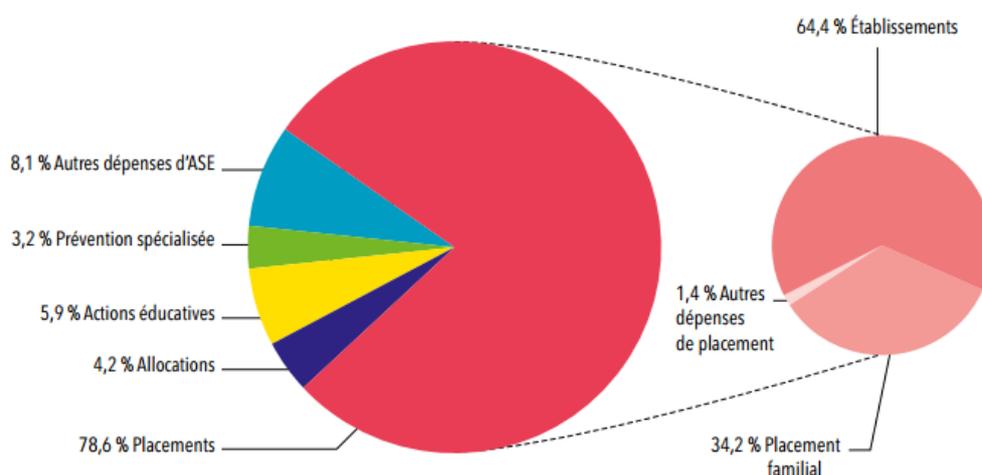
- « A l'autre parent ;
- A un autre membre de la famille ou à un tiers digne de confiance ;
- A un service départemental de l'aide sociale à l'enfance ;
- A un service ou à un établissement habilité pour l'accueil de mineurs à la journée ou suivant toute autre modalité de prise en charge ;
- A un service ou à un établissement sanitaire ou d'éducation, ordinaire ou spécialisé. »

Pour le bien-être de l'enfant et pour assurer « *une continuité relationnelle, affective et géographique* », la mesure peut excéder deux ans (article 375-3). Des rapports concernant la situation de l'enfant sont transmis au juge.

Au 31 décembre 2016, 333 000 mesures d'aide sociale à l'enfance (ASE) sont mises en œuvre par les départements. La moitié consiste en un accueil en dehors du milieu de vie d'origine, 169000 sont des mesures de placement, parmi elles, huit mesures sur dix faisaient suite à une décision d'ordre judiciaire (DREES, 2018).

1.3. Budget alloué à la protection de l'enfance

En 2016, 7,8 milliards d'euros ont été consacrés à l'application de la politique de protection de l'enfance, utilisés en grande partie pour les mesures de placement (DREES, 2018) (cf. figure 1). Depuis le début des années 2000, les dépenses n'ont fait qu'augmenter.



Note > Les autres dépenses d'ASE correspondent aux subventions et participations ainsi qu'aux autres dépenses des départements en faveur de l'enfance. Les autres dépenses de placement comprennent les dépenses liées aux placements chez les tiers dignes de confiance, frais liés à l'accueil de jour, à l'internat scolaire, aux frais d'hospitalisation...

Champ > France métropolitaine et DROM (hors Mayotte).

Source > DREES, enquête Aide sociale 2016.

Figure 1 : Répartition des dépenses brutes d'aide sociale à l'enfance en 2016 (DREES, 2018)

Parmi les 78,6% du budget alloué au placement, 64,4% sont attribués aux établissements.

Malgré un budget conséquent, 90% des acteurs concernés par la protection de l'enfance soulignent un manque de moyens financiers pour mener à bien la mission de protection de l'enfance (cf. figure 2).



Figure 2 : Sentiment de manque de moyens financiers selon les acteurs de la protection de l'enfance (ODAS, 2017)

1.4. Services et établissements de la protection de l'enfance

Les mesures administratives et judiciaires sont assurées par trois entités : les familles d'accueil, les services d'aide à domicile, les établissements (cf. tableau 2).

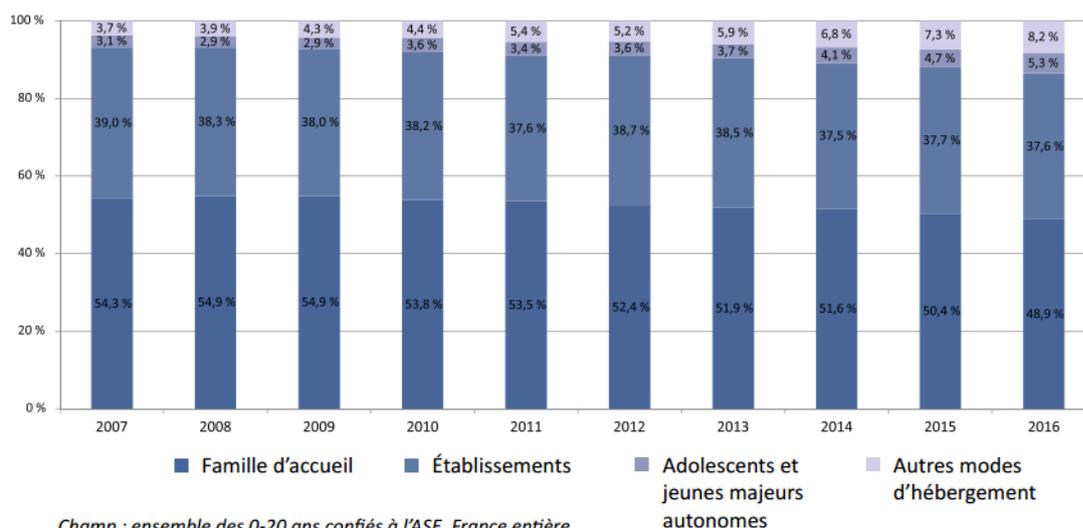
Tableau 2 : Services et établissements d'accueil de la protection de l'enfance

| Familles d'accueil | | | | | | |
|----------------------------|-------------|------|---------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Services d'aide à domicile | | | AEMO | | AED | |
| Établissements | Pouponnière | MECS | Foyers de l'enfance | Villages d'enfants | Lieux de vie et d'accueil | Section d'accueil mère-enfant |

1.4.1. Les familles d'accueil

Lors d'une mesure de placement, l'enfant peut être confié à une famille d'accueil ou plutôt à un assistant familial. L'assistant familial dispose d'un agrément du département afin d'accueillir un ou plusieurs enfants à son domicile en échange d'une rémunération. La famille d'accueil constitue toutes les personnes qui habitent dans le domicile de l'assistant familial (conjoint, enfant).

La compétence départementale en matière de choix ainsi que les inégalités en matière d'offres de services créent une différence significative selon les départements. Globalement, les familles d'accueil restent le mode d'hébergement privilégié, et ce pour les ¾ des départements (cf. figure 3).



Champ : ensemble des 0-20 ans confiés à l'ASE, France entière.

Source : Drees.

Guide de lecture : parmi les mineurs et les jeunes majeurs confiés à l'ASE fin 2016, 48,9 % sont hébergés en famille d'accueil, 37,6 % en établissement, 5,3 % sont autonomes et 8,2 % ont d'autres modes d'hébergement.

Figure 3 : Répartition des mineurs et jeunes majeurs confiés à l'ASE selon le mode d'hébergement au 31 décembre (de 2007 à 2016) (ONPE, 2018).

1.4.2. Les services d'aide à domicile

Dans certaines situations, l'enfant et sa famille sont accompagnés dans leur milieu de vie. Ce sont alors des AED (Actions éducatives à domicile) qui relèvent de mesures administratives, ou des AEMO (Actions éducatives en milieu ouvert), s'il s'agit d'une mesure judiciaire. Les services AEMO et AED « ont pour objet de suivre à domicile des mineurs et leur famille, de leur apporter un soutien éducatif et psychologique, afin de surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'ils rencontrent, d'accompagner les parents dans le développement de leurs capacités parentales » (Mainaud, 2012, p. 355). Fin 2016 et pour la majorité des départements, le taux d'intervention en milieu ouvert est supérieur aux accueils : respectivement 51,7% et 48,3% (ONPE, 2018). La figure 4 montre l'évolution croissante des mesures d'AED et d'AEMO depuis 20 ans.

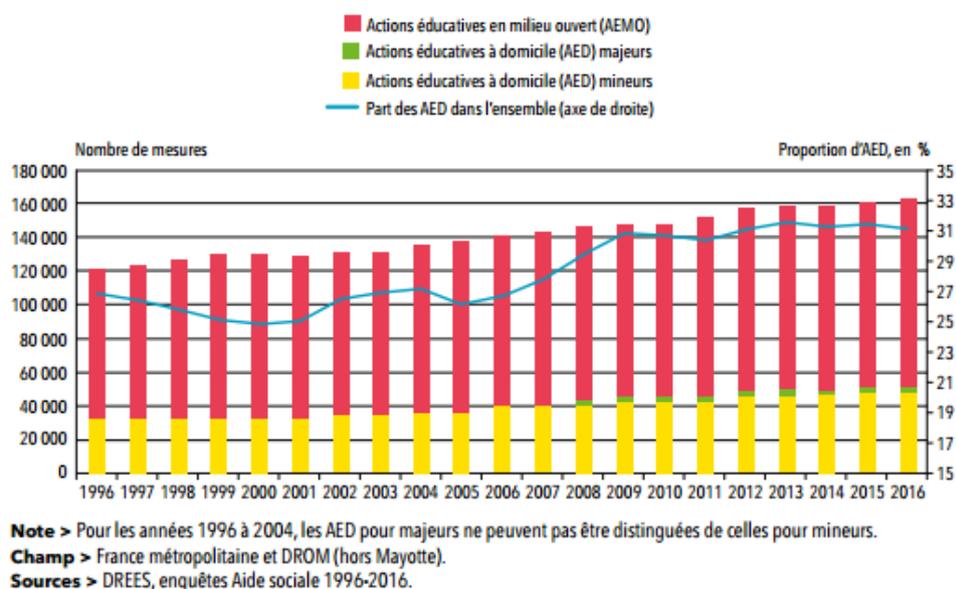


Figure 4 : Évolution du nombre d'actions éducatives de 1996 à 2016, au 31 décembre 2016 (DREES, 2018)

1.4.3. Les établissements de l'ASE

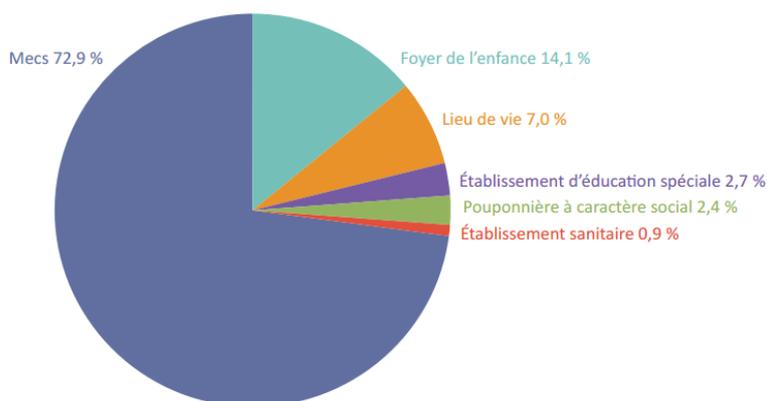
Les enfants et adolescents peuvent être confiés à différents établissements en fonction de leur situation⁸ :

- **Pouponnière à caractère social** : établissement accueillant de jeunes enfants, de la naissance à trois ans, qui ne peuvent pas rester au sein de leur famille ni bénéficier d'un

⁸ Etablissements recensés et définis par : MAINAUD, T. (2012). *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale*, DREES, N°173. Définitions visibles aux pages 35, 99, 163, 219, 275, 331.

placement familial surveillé. Les pouponnières sont principalement gérées par le département et rattachées à un foyer de l'enfance.

- **MECS** (Maison d'Enfants à Caractère Social) : établissement accueillant des enfants dont les familles ne peuvent assurer la charge et l'éducation. Les MECS sont souvent gérées par des associations ou des organismes privés à but non lucratif. Elles assurent des accueils longs et des accueils d'urgence.
- **Foyer de l'enfance** : établissement accueillant les enfants nécessitant une aide d'urgence, bien que les hébergements puissent s'inscrire dans la durée. Les foyers de l'enfance sont la plupart du temps gérés par le département et visent l'orientation des enfants et des jeunes.
- **Village d'enfants** : structure prenant en charge des frères et sœurs orphelins ou dont la situation familiale est perturbée. Les villages d'enfants offrent un cadre de vie de type familial où des éducateurs familiaux s'occupent d'une ou deux fratries.
- **Lieu de vie et d'accueil** : structure permettant une prise en charge de type familial à des mineurs en grande difficulté, encadrés par des permanents éducatifs. Les lieux de vie et d'accueil sont des structures non-traditionnelles qui accompagnent une diversité de situations : protection administrative ou judiciaire, troubles psychiques, handicap, précarité, exclusion sociale.
- **Les sections d'accueil mère-enfant** : établissement hébergeant des femmes enceintes ou des mères isolées accompagnées de leur enfant de moins de trois ans. Les établissements d'accueil mère-enfant offrent un soutien matériel et psychologique sur une prise en charge de six mois renouvelable. Lorsqu'ils sont autonomes, ce sont des centres maternels, parfois rattachés à des centres d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS).



Champ : ensemble des 0-20 ans confiés à l'ASE, France entière.

Source : Drees, calculs ONPE.

Guide de lecture : parmi les mineurs et les jeunes majeurs confiés à l'ASE et hébergés en établissement fin 2016, 72,9 % sont hébergés en Mecs, 14,1 % en foyer de l'enfance, 7 % en lieu de vie, etc.

Figure 5 : Répartition des mineurs et jeunes majeurs confiés à l'ASE et hébergés en établissement au 31 décembre 2016 selon le type d'établissement (en %) (ONPE, 2018)

Parmi les mineurs et jeunes majeurs confiés à l'ASE, la plupart est hébergée en MECS (cf. figure 5).

1.5. Les acteurs de la protection de l'enfance

1.5.1. Les professionnels de l'ASE

Dans le guide des carrières sanitaires et sociales élaboré par la Région Alsace (2013) apparaissent les métiers de l'intervention sociale et familiale qui regroupent notamment les professionnels susceptibles d'intervenir dans le domaine de l'aide sociale à l'enfance (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Les métiers de l'intervention sociale et familiale (Région Alsace, 2013)

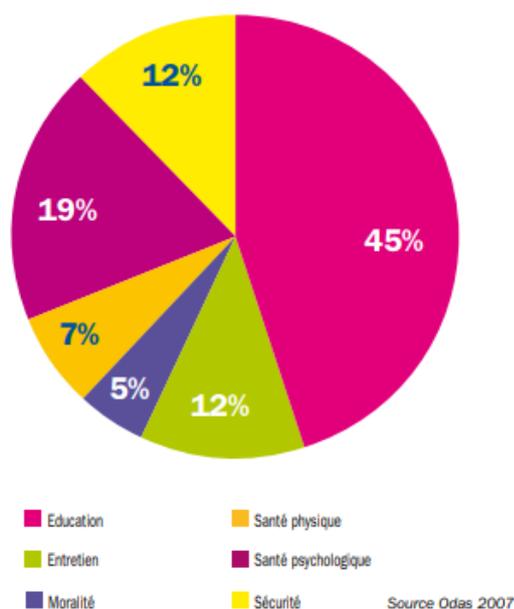
| Les métiers de l'intervention sociale et familiale | |
|--|--|
| Niveau V | Aide Médico-Psychologique, Assistant(e) Familial(e), Auxiliaire de Puériculture, Auxiliaire de Vie |
| Niveau IV | Animateur(trice) Social(e), Moniteur(trice) Educateur(trice), Technicien(ne) de l'Intervention Sociale et Familiale |
| Niveau III | Assistant(e) de Service Social, Conseiller(e) en Economie Sociale et Familiale, Diététicien(ne), Educateur(trice) de Jeunes Enfants, Educateur(trice) Spécialisé(e), Infirmier(e) puériculteur(trice). |
| Niveau II | Cadre et Responsable d'Unité d'Intervention Sociale, Médiateur(trice) Familiale(e) |
| Niveau I | Cadre Développeur(euse) du Secteur Social, Directeur(trice) d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale, Sage Femme. |

Une étude de la DREES réalisée en 2012, nous informe plus spécifiquement sur les différents professionnels rencontrés selon le type d'établissement relevant de la protection de l'enfance (cf. annexe 2). Globalement, et en se basant sur un équivalent temps plein, les principaux intervenants sont des éducateurs spécialisés et des moniteurs éducateurs. En pouponnière, l'équipe pluridisciplinaire varie davantage : on souligne une forte présence de psychologues et personnel paramédical, d'auxiliaires de puériculture et d'éducateurs de jeunes enfants.

1.5.2. Enfants et adolescents bénéficiant d'une mesure

1.5.2.1. *Dangers et risques auxquels ils ont été exposés*

En 2006, l'OMS publie un guide sur la prévention de la maltraitance des enfants, dans lequel elle identifie quatre types de maltraitements : physique, sexuelle, psychologique ainsi que les négligences, qui concernent « des incidents isolés et le défaut de la part de l'un des parents ou membres de la famille de pouvoir subvenir au développement et au bien-être des enfants » (OMS, 2007, p. 10-11).



En 2006, les signalements concernaient à 81% les enfants en risque et à 19% les enfants maltraités (ODAS, 2007). Parmi les enfants en risque, le principal danger touchait son éducation, sa scolarisation et sa socialisation, le second sa santé psychologique (cf. figure 6).

Parmi les enfants maltraités, les maltraitances psychologiques et les négligences lourdes représentaient 44% des situations recensées en 2006 et les maltraitances physiques et sexuelles 46% (ODAS, 2007).

Figure 6 : Répartition des enfants en risque selon le risque signalé à titre principal en 2006

La négligence sur les enfants a trait à quatre domaines qui concerne l'augmentation des risques (Lacharité, Éthier, & Nolin, 2006) :

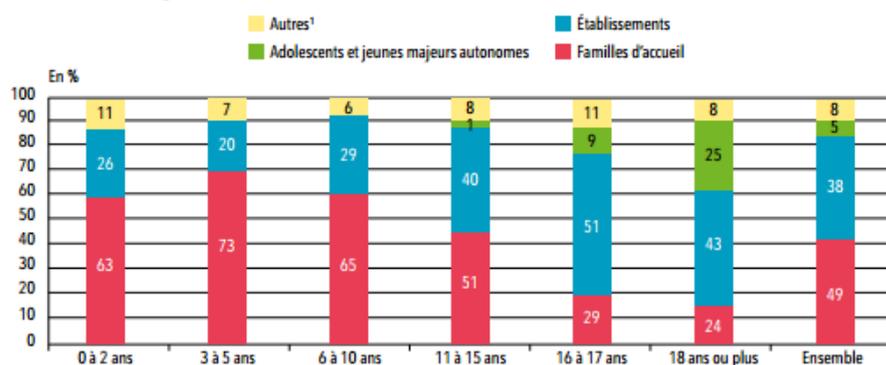
- De mortalité ou de morbidité sur le plan physique ;
- D'exposition à d'autres formes de mauvais traitements ;
- De restriction des expériences de développement cognitif affectif et social ;
- De séquelles développementales directes sur
 - La découverte sensorielle du monde et le développement neurocognitif ;
 - L'engagement mutuel et la communication ;
 - L'expression et la régulation affective ;
 - L'attachement et les représentations de soi et des autres.

Les dangers auxquels sont exposés les enfants et adolescents entravent leurs besoins fondamentaux⁹ et donc de potentiels aspects de leur développement.

1.5.2.2. Caractéristiques des enfants accompagnés

Parmi les différentes possibilités d'accueil, les enfants et adolescents se répartissent différemment selon leur âge (cf. figure 7). A partir de 16 ans, les familles d'accueil deviennent minoritaires, elles sont privilégiées pour la petite enfance et l'enfance.

⁹ Point développé dans la section 2.2.3.1 de ce travail.



1. Internat scolaire, placement auprès d'un tiers digne de confiance, attente de lieu d'accueil, village d'enfants, placement chez la future famille adoptante...

Champ > France métropolitaine et DROM (hors Mayotte), sur la base de 82 départements ayant renseigné cette partie de l'enquête, correspondant à 91 % des enfants confiés.

Source > DREES, enquête Aide sociale 2016.

Figure 7 : Répartition par mode d'hébergement principal des enfants confiés à l'ASE, selon l'âge au 31 décembre 2016 (DREES, 2018)

Un rapport de la DREES indique que fin 2012, 55000 enfants et adolescents étaient hébergés en établissements de l'aide sociale à l'enfance¹⁰, pour deux tiers suite à une mesure judiciaire (Pliquet, 2016). Ce sont en majorité des garçons (57%) et la moyenne d'âge est de 13 ans. Les moins de 6 ans représentent 10% des enfants accueillis (cf. figure 8).

| | En % | | | | | |
|---------------------------------|--------|---------------------|--------------|--------------------|--------------|----------|
| | MECS | Foyers de l'enfance | Pouponnières | Villages d'enfants | Lieux de vie | Ensemble |
| Garçons | 57 | 58 | 58 | 46 | 67 | 57 |
| Filles | 43 | 42 | 42 | 54 | 33 | 43 |
| De 0 à 3 ans | 1 | 13 | 85 | 3 | 1 | 4 |
| De 4 à 6 ans | 5 | 9 | 13 | 15 | 2 | 6 |
| De 7 à 12 ans | 26 | 23 | 2 | 48 | 17 | 25 |
| De 13 à 17 ans | 50 | 50 | 0 | 31 | 65 | 50 |
| 18 ans ou plus | 18 | 5 | 0 | 3 | 15 | 15 |
| Nombre de personnes accueillies | 41 068 | 9 441 | 706 | 1 278 | 2 514 | 55 007 |
| Nombre d'établissements | 1 204 | 215 | 30 | 24 | 459 | 1 932 |

Figure 8 : Répartition des enfants et adolescents accueillis par sexe et âge en 2012 (Pliquet, 2016)

Entre 6 et 16 ans, de 90 % à 95 % des enfants accueillis sont scolarisés, contre 98 % dans la population générale (Pliquet, 2016).

Selon l'établissement et sa mission, la durée de séjour n'est pas la même. Elle est en moyenne de 13 mois, la moitié des jeunes restent moins de 6 mois. Huit enfants sur dix étaient déjà suivis par les services de l'ASE avant leur entrée en établissement (Pliquet, 2016).

¹⁰ MECS, foyers de l'enfance, pouponnières, villages d'enfants et lieux de vie en dehors de l'accueil mère-enfant.

L'enquête de la DREES démontre que « le passage par les foyers de l'enfance est associé à un éloignement des jeunes du foyer familial. Seuls un tiers des enfants retournent dans leur famille (ou vont chez des proches) à leur sortie d'établissement, alors qu'ils sont deux tiers à en être issus » (Pliquet, 2016, p. 4).

1.5.3. Les familles d'enfants bénéficiant d'une mesure

1.5.3.1. *Diversité des problématiques et situation de vulnérabilité*

Une enquête de l'Observatoire de l'action sociale (ODAS, 2007) met en avant que « les difficultés intra-familiales se trouvent trois fois sur quatre à l'origine du signalement ». Parmi elles, les deux premières problématiques à l'origine du placement sont les carences éducatives parentales et les conflits conjugaux, dont certains avec violence. Les carences éducatives parentales englobent : « absence de repères, immaturité, difficultés à se distancier en tant que parent ou incidences du mode de vie sur la disponibilité envers ses enfants » (ODAS, 2007, p. 4). Les difficultés économiques ont connu une forte augmentation (cf. figure 9).

| | Nombre d'enfants concernés par le facteur | | | | | |
|--|---|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------|
| | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
| Carences éducatives des parents | 47 500 | soit 50% des enfants signalés | 57 200 | soit 59% des enfants signalés | 51 900 | soit 53% des enfants signalés |
| Conflits de couple et de séparation | 28 500 | soit 30% des enfants signalés | 28 100 | soit 29% des enfants signalés | 21 700 | soit 22% des enfants signalés |
| Violence conjugales (recensé à partir de 2006) | | | | | 10 400 | soit 11% des enfants signalés |
| Problèmes psycho pathologiques de parents | 12 350 | soit 13% des enfants signalés | 13 600 | soit 14% des enfants signalés | 10 800 | soit 11% des enfants signalés |
| Dépendance à l'alcool ou à la drogue | 11 400 | soit 12% des enfants signalés | 11 600 | soit 12% des enfants signalés | 11 200 | soit 11% des enfants signalés |
| Maladie, décès d'un parents | 6 500 | soit 7% des enfants signalés | 5 800 | soit 6% des enfants signalés | 5 200 | soit 5% des enfants signalés |
| Chômage, précarité, difficultés financières | 12 500 | soit 13% des enfants signalés | 12 600 | soit 13% des enfants signalés | 16 000 | soit 15% des enfants signalés |
| Environnement, habitat | 7 600 | soit 8% des enfants signalés | 9 700 | soit 10% des enfants signalés | 6 800 | soit 7% des enfants signalés |
| Errance, marginale | 3 800 | soit 4% des enfants signalés | 5 100 | soit 5% des enfants signalés | 3 300 | soit 3% des enfants signalés |
| Autres | 11 400 | soit 12% des enfants signalés | 10 700 | soit 12% des enfants signalés | 8 900 | soit 9% des enfants signalés |
| Nombre d'enfants signalés | 95 000 | | 97 000 | | 98 000 | |
| Nombre total de facteurs cités | 141 550 | soit 1,5 facteurs cités/enfants | 154 400 | soit 1,6 facteurs cités/enfants | 146 300 | soit 1,5 facteurs cités/enfants |

Figure 9 : Problématiques à l'origine du danger entre 2004 et 2006

Les nombreuses problématiques que connaissent les familles sont à la fois issues de facteurs personnels et environnementaux, et sont souvent plurielles. Nous pouvons dès lors parler de situation vulnérable. Etre vulnérable signifie étymologiquement, celui « qui peut être blessé,

[...] qui peut être facilement atteint, attaqué¹¹ ». Nous sommes donc tous, à un moment ou à un autre, en position d'être vulnérable. La vulnérabilité est liée à un contexte, elle n'est pas statique. D'ailleurs, cette notion tient son origine des sciences environnementales et de la gestion des risques naturels. « Etre vulnérable, c'est être exposé à des menaces externes, plus ou moins prévisibles, qui mettent à l'épreuve un certain nombre de ressources détenues par des individus, des groupes et des communautés sur des territoires » (Martin, 2013). La vulnérabilité traduit la difficulté à agir face à un risque, en incluant les aspects personnels et situationnels : c'est « la position dans laquelle se trouve tout système partiellement ou totalement incapable de se protéger vis-à-vis d'un risque que celui-ci soit physique, psychologique ou social » (Petitpierre, 2012, p. 9). L'utilisation de plus en plus récurrente du terme vulnérabilité traduit un mal-être des personnes vis-à-vis de la société tout en sous-entendant une réflexion sur l'agir (Soulet, 2014). L'individu vulnérable a besoin de supports collectifs pour ne pas tomber dans la sphère de la désaffiliation et tendre vers l'intégration (Castel, 1991 dans Martin, 2013). D'autant plus que, l'isolement familial et/ou social des familles est reconnu comme étant à l'origine des situations menaçantes pour l'enfant (Dottori, Grevot, & Lesueur, 2010).

Dans le cadre de la protection de l'enfance, le concept de vulnérabilité permet de penser la situation familiale au travers d'un large prisme de difficultés rencontrées par les parents :

« La vulnérabilité souligne un déficit de ressources ou le manque de conditions cadres affectant la capacité individuelle à faire face à un contexte critique, en même temps que la capacité de saisir des opportunités ou d'utiliser des supports pour surmonter cette épreuve afin de maintenir une existence par soi-même » (Soulet, 2014, p. 63).

Cependant la vulnérabilité, tout comme d'autres qualificatifs qui lui ont précédé, « sert à construire un type de regard formel qui donne surtout à voir les manques, les creux, les vides, les failles et lacunes » des familles (Lacharité, 2015, p. 42). Les interventions en direction des familles sont alors orientées uniquement sur ces aspects, occultant la parole des parents et des enfants sur leur ressenti et leur analyse de « leur vie ordinaire » (*ibid.*, p.43).

1.5.3.2. *Défaut de mentalisation, d'individuation et climat incestuel*

Les problèmes psycho-pathologiques des parents représentent 11% des problématiques à l'origine du danger (cf. figure 9). Or, le repérage des troubles psychologiques n'est pas chose aisée. Ainsi, une étude menée dans des centres de protection de la jeunesse à Montréal mentionne que 61% des mères d'enfants pris en charge par la protection de la jeunesse

¹¹ Selon la définition de « vulnérable » du centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

souffriraient de troubles mentaux et que plus du tiers présenteraient un trouble de personnalité limite (TPL) avéré ou probable (Laporte, Baillargeon, Sanchez, & Desrosiers, 2014). Une autre étude menée en France a démontré que plus de 2 femmes sur 3 accueillies en centre maternel présentaient au moins un trouble au moment de l'enquête (Laboratoire Santé Maison Blanche, 2004). Ces études mais aussi le manque de recherche concernant les troubles mentaux des parents nous laissent à penser qu'ils peuvent largement dépasser les 11%. Diagnostiqués ou non, les parents présentent parfois des comportements psycho-pathologiques allant à l'encontre du développement de l'enfant. Parmi eux, nous avons choisi de présenter les problématiques de mentalisation, d'individuation et d'incestuel.

La mentalisation est « l'habileté des individus à se comprendre eux-mêmes et à comprendre les relations avec les autres en termes d'états mentaux » (Berthelot, Ensink, & Normandin, 2013, p. 9). Mentaliser permet à la personne d'interpréter et de donner du sens à ses propres comportements et à ceux des autres. Aussi, si les parents ne parviennent pas à mentaliser les états mentaux de l'enfant, ils ne peuvent pas répondre à ses besoins et/ou peuvent potentiellement être maltraitants. Selon Winnicott (2014), une mère est justement « suffisamment bonne » si elle parvient à s'ajuster aux besoins de son enfant. De plus, puisqu'il n'est pas capable de mentalisation, le parent ne pourra pas accompagner son enfant dans son propre processus d'identification de ses états mentaux (Sharp & Fonagy, 2008). Dans une visée préventive, il est donc essentiel de détecter le défaut de mentalisation des parents pour permettre l'individuation de l'enfant.

Dans les premiers mois de vie de l'enfant, une relation de séduction narcissique s'installe entre la mère et l'enfant. Elle va permettre à l'enfant de se reconnaître dans « l'unité qu'ils forment ensemble [...] [pour] appréhender le monde de façon familière, confiante et intéressée » (Bonneville, 2008, p. 81-82). Mais cette relation ne devrait pas perdurer afin de permettre la différenciation et l'autonomie. Lorsque la séduction est pathologique, elle aliène l'enfant qui devient l'objet narcissique du parent (*ibid.*, p.83). Dans son développement, l'enfant devrait avoir une période transitoire qui lui permette d'opérer une différenciation progressive où il ne se sentirait ni véritablement seul, ni véritablement deux. Elle se traduit par le concept de *wenness* qui « correspond au vécu du bébé face à l'adulte, alors même qu'une intersubjectivité mature n'est pas encore véritablement instaurée » (Golse, 2018, p. 107). Le parent doit être porteur du processus d'individuation de l'enfant auquel cas ce dernier ne pourra pas différencier ce qui provient de lui, de l'objet ou de l'environnement et par conséquent construire son identité.

L'incestuel témoigne aussi d'un fonctionnement où l'enfant n'a pas le statut de personne. Ce concept a été proposé par le psychiatre Racamier pour décrire « une modalité propre d'organisation de la vie psychique individuelle et plus encore familiale » (Racamier, 2006, p. 43). L'incestuel fait référence à un climat relationnel empreint d'inceste. Il se perçoit au sein de la famille par la confusion des places de chacun et le non-respect des limites individuelles (Defontaine, 2002).

Les recherches en neurobiologie et psychopathologie montrent que la mentalisation, l'individuation et l'incestuel sont des fonctionnements qui peuvent entraîner des pathologies et s'inscrire dans une reproduction intergénérationnelle.

1.5.3.3. La reproduction intergénérationnelle des troubles psychologiques, de la maltraitance et du placement

Les risques, négligences et maltraitements vécus par les enfants sont en lien direct avec les problématiques familiales à l'initiative du danger. Nous venons de voir que des fonctionnements familiaux pathologiques ont un impact sur la construction identitaire et la santé de l'enfant. Les traumatismes relationnels précoces peuvent être constitutifs de troubles chez l'enfant. Ainsi, la jeunesse des parents, l'usage de drogues, la maladie mentale/dépression maternelle ou la violence intrafamiliale sont autant de facteurs de risques pour l'enfant (Bonneville, 2008; Child Welfare Information Gateway, 2016; Dixon, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2005). De plus, les expériences négatives de maltraitements ont un impact sur le devenir de l'enfant : elles influencent négativement sa santé et le poussent à l'adoption de comportements à risque, à l'âge adulte (Felitti et al., 1998; OMS, 2007). Aussi, des études en épigénétique – qui mesure l'impact de l'environnement sur le génome – nous montrent que le stress environnemental laisse des traces biologiques qui peuvent se transmettre d'une génération à l'autre (Giacobino, 2019).

La transmission de la maltraitance s'analyse sous deux angles : rétrospectif - celui des parents maltraitants ayant été maltraités ou prospectif - celui des enfants maltraités qui seront des parents maltraitants. Plusieurs théories viennent expliquer la transmission intergénérationnelle de la maltraitance (Child Welfare Information Gateway, 2016) :

- La théorie de l'apprentissage social, qui se base sur l'observation et l'imitation des comportements : à l'âge adulte l'enfant maltraité va reproduire les comportements de son parent maltraitant, le considérant comme un modèle.

- La théorie de l'attachement postule que l'enfant qui n'a pas eu de figure d'attachement de qualité va développer à son tour une relation basée sur un attachement insécure ou désorganisé¹².
- Les modèles basés sur les traumatismes conçoivent la maltraitance et les violences comme des traumatismes qui, s'ils ne sont pas résolus, produisent des symptômes comme des comportements violents.
- Les théories écologiques ou transactionnelles perçoivent la maltraitance comme la résultante de plusieurs facteurs environnementaux qui génèrent à son tour une diversité de facteurs de risques.

De nombreuses études se sont intéressées à la persistance de la maltraitance cependant les résultats sont très variables de l'une à l'autre selon la méthodologie et la définition de la maltraitance retenues. Parmi elles, une étude montre effectivement que les enfants et adolescents qui ont été maltraités risquent beaucoup plus de maltraiter leurs enfants que ceux qui n'ont jamais été maltraités, les résultats étant particulièrement significatifs lorsque la maltraitance persiste de l'enfance à l'adolescence (Thornberry & Henry, 2013). Il est essentiel de souligner que dans ces études, il est bien question de risques, de facteurs et non de prédiction avérée. Les parents maltraitants ont souvent été des enfants maltraités, la réciproque ne se vérifie pas : les enfants maltraités ne deviendront pas des parents maltraitants (Kaufman et Zigler, 1987 dans Cyrulnik, 2002).

Tout de même, au niveau de la construction de la parentalité, Lemay (1994) met en évidence que les situations d'abandons ou de faible investissement vécues par l'enfant ont un impact négatif sur les compétences parentales. Un « manque de modelage parental efficace » durant sa propre enfance est aussi un facteur qui entrave le développement de compétences parentales (Bandura, 2003, p.288). C'est ainsi que s'enclenche une transmission intergénérationnelle des carences et une éventuelle reproduction du placement. Il y a plusieurs années, une étude démontrait que la reproduction du placement existait mais que celle-ci était de faible amplitude (Corbillon, Assailly, & Duyme, 1988). « Le fait d'avoir été placé enfant entraîne l'accumulation et l'entremêlement de risques divers » mais ne peut expliquer seul la reproduction intergénérationnelle (Frechon & Robette, 2013). La singularité des situations et leur vécu subjectif ne permettent pas de prédire les trajectoires individuelles.

¹² Point développé dans la section 2.2.3.2 de ce travail.

Synthèse du chapitre 1

La protection de l'enfance est une mission qui s'organise à plusieurs niveaux :

- *International*, avec la convention des droits de l'enfant de 1989;
- *National*, avec une législation inscrite dans le code de l'action sociale et des familles ;
- *Départemental*, par la décentralisation qui offre une autonomie aux départements pour assurer la protection de l'enfance, notamment par le service de l'aide sociale à l'enfance ;
- *Citoyen*, parce que chacun a la responsabilité de porter assistance à un mineur en danger, via un signalement traité par la CRIP.

Si la protection parentale n'est pas assurée, des protections de type administratif ou judiciaire peuvent être enclenchées. Ainsi, la diversité des situations familiales et des difficultés rencontrées amènent à une pluralité d'options visant toutes l'intérêt supérieur de l'enfant. L'enfant peut être confié à une famille d'accueil ou à un établissement. Il peut également rester dans son milieu de vie en faisant l'objet d'une AED ou d'une AEMO, des services qui se développent de plus en plus.

L'hétérogénéité des situations ne permet pas de relever des caractéristiques parentales spécifiques, même si les carences éducatives des parents sont à l'origine de plus de la moitié des situations dangereuses. Les familles accompagnées se rejoignent autour du concept de vulnérabilité ainsi que dans des fonctionnements parentaux plutôt récurrents que sont le défaut de mentalisation, d'individuation et l'incestuel. Aussi, il arrive que les parents s'inscrivent dans une reproduction intergénérationnelle en ayant eux-mêmes fait face à des traumatismes durant leur propre enfance.

La protection de l'enfance tend de plus en plus à restaurer la protection parentale, quand cela est possible. Dans le cadre administratif, rien ne peut être mis en place sans leur accord. L'aide à domicile est attribuée à leur demande ou avec leur accord (art. L.222-2, CASF). Toute mesure de l'ASE (sauf attribution d'aides financières) doit faire l'objet d'un accord écrit entre l'ASE et les titulaires de l'autorité parentale (art. L.223-2, CASF). Dans le cadre judiciaire, l'accord du parent est souvent absent même si le juge doit s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée (art. L.375-1, CASF).

2. Chapitre 2 : la place des parents dans les établissements de protection de l'enfance

2.1. Quelle place affichée ? Quelle place effective ?

La place est un espace. L'espace peut être occupé par notre corps tout comme il peut l'être par nos perceptions. Ainsi, cette partie cherche à comprendre comment se manifeste la place des parents dans la pensée et dans l'action, en portant une réflexion sur la *place laissée* et la *place saisie*.

2.1.1. Construction historique d'une représentation des parents

L'aide sociale à l'Enfance trouve ses racines à l'époque du moyen-âge où l'Eglise portait assistance aux enfants abandonnés et orphelins. Les actes d'abandons étaient délibérés de la part des familles, en grande partie au vu des conditions de vie misérables (Verdier, 2003). Les bases de la protection de l'enfance se sont donc construites sans les parents, voire contre eux (Kertudo, Sécher, & Tith, 2015).

La protection de l'enfance en danger s'est instituée à la fin du XIX^{ème} siècle. C'est dans les années 1880 que l'opinion publique a commencé à s'interroger sur l'impact négatif que pouvaient avoir certains parents sur leurs enfants. En quelque sorte, la protection de l'enfance se démocratise : elle ne concerne plus seulement les familles défavorisées et s'étend aux enfants en détresse, quel que soit leur milieu social (*ibid.*). La loi du 24 juillet 1889 marque un tournant essentiel dans l'histoire de la protection de l'enfance, puisque c'est à partir de ce moment-là que l'Etat a le pouvoir de retirer l'autorité paternelle, suite à un jugement. Les enfants sont considérés comme « moralement abandonnés ». La toute-puissance paternelle est remise en question au profit de l'intérêt de l'enfant et de la société (Youf, 2011). Or, la mise en application de cette loi a été un échec, produisant une stigmatisation des parents et plaçant les juges dans une position délicate de dénaturation de l'institution familiale (Rollet, 2001). De nombreux détracteurs de cette loi ont peur que l'Etat devienne un « Père universel » qui confisquerait les enfants pour son propre intérêt (Verdier, 2003). Les conditions restreintes de placement et la place offerte aux établissements de charités apaisent le débat.

Un deuxième problème se pose : les établissements avaient pour rôle premier de recueillir de jeunes enfants et ne sont pas prêts à accueillir un public d'enfants « plus âgés, plus perturbés » qui amènent à s'interroger sur l'enfant à la fois en danger et dangereux (Verdier, 2003).

La loi du 27 juin 1904 relative aux enfants assistés institue les premières conditions de l'aide sociale à l'enfance. En 1943, le Service des enfants assistés devient le Service de l'assistance à l'enfance et dix ans plus tard, l'Aide Sociale à l'Enfance. Une autre vision de la protection de l'enfance apparaît après la seconde guerre mondiale : elle témoigne d'un passage d'une logique de répression à une logique de prévention, qui se situe sur deux niveaux. Le premier est celui de la prévention des difficultés de l'enfant dans une « vision héréditariste de la transmission des "tares sociales" de génération en génération » (Gavarini & Petitot, 1998, p. 15). Le second provient de la prise de conscience relative aux effets négatifs que peut engendrer le placement et qui incite à aider les familles précocement pour éviter cette situation. Des professionnels ont en charge de suivre les familles, c'est le début de l'assistance éducative et notamment de l'action éducative en milieu ouvert. La situation de l'enfant se décroïssonne et s'entrevoit au regard de son contexte familial. Mais cela reste encore minoritaire à l'époque et le placement est la solution la plus souvent envisagée.

La loi du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale fait apparaître une réflexion sur la place des familles. En témoigne l'article 375-1 qui promeut « l'adhésion de la famille à la mesure envisagée » et l'article 375-2 qui demande à ce que l'enfant soit maintenu dans son milieu actuel « chaque fois qu'il est possible ».

Le caractère novateur de la loi n° 84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance, et au statut des pupilles de l'Etat, permet une grande avancée dans la place accordée aux parents (Fablet, 2008, 2010). Elle résulte d'un constat émanant du rapport Bianco-Lamy : les parents sont mis à l'écart. Cette loi institue alors une réflexion sur les modalités de coopération avec les familles.

Au fil de l'histoire de la place des parents au sein des établissements de protection de l'enfance, quatre périodes successives se distinguent : le placement nourricier, le placement protection, le placement profession (qui est lié à la professionnalisation des intervenants et des familles d'accueil) et le placement coéducation (Malinsky Marey, 2005).

2.1.2. La famille au sein la protection de l'enfance, une valeur affichée ?

2.1.2.1. Promotion de la famille dans les lois

Le domaine de la protection de l'enfance a connu de nombreuses évolutions législatives ces quinze dernières années avec les lois de 2002, 2007 et récemment du 14 mars 2016.

La loi du 2 janvier 2002 s'adresse à toutes les structures relevant de l'action sociale et médico-sociale y compris « les établissements ou services prenant en charge habituellement, y compris au titre de la prévention, des mineurs et des majeurs de moins de vingt et un ans relevant de l'article L. 222-5 » (Legifrance, 2002). Elle a marqué un tournant dans le monde du travail social en promouvant une démarche respectueuse des droits des usagers (cf. tableau 4).

Tableau 4 : Place des usagers dans les structures sociales et médico-sociales d'après la loi 2002-2

| Place des usagers dans les structures sociales et médico-sociales d'après la loi 2002-2 | |
|--|--|
| Caractéristiques des usagers | Usagers / bénéficiaires en difficulté |
| Interventions en direction des usagers | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation continue des besoins et des attentes • Mise à disposition de prestation en espèce ou en nature • Répondre de façon adaptée aux besoins de chacun • Prévention des exclusions • Evaluation et prévention des risques sociaux et médico-sociaux, information, investigation, conseil, orientation, formation, médiation et réparation ; • Protection administrative ou judiciaire • Actions éducatives, médico-éducatives, médicales, thérapeutiques, pédagogiques et de formation adaptées aux besoins de la personne, à son niveau de développement, à ses potentialités, à l'évolution de son état ainsi qu'à son âge • Actions d'intégration scolaire, d'adaptation, de réadaptation, d'insertion, de réinsertion sociales et professionnelles, d'aide à la vie active, d'information et de conseil sur les aides techniques ainsi que d'aide au travail • Actions d'assistance dans les divers actes de la vie, de soutien, de soins et d'accompagnement, y compris à titre palliatif • Actions contribuant au développement social et culturel, et à l'insertion par l'activité économique. • Garantir l'exercice des droits et libertés individuels • Prise en charge • Accompagnement individualisé de qualité • Informer sur les droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles [...] sur les voies de recours • Aider à faire valoir les droits |
| Outils | <ul style="list-style-type: none"> • Projet d'accueil et d'accompagnement co-construit • Livret d'accueil comprenant une charte des droits et libertés de la personne accueillie et le règlement de fonctionnement • Contrat de séjour ou document individuel de prise en charge • Projet d'établissement ou de service |
| Valeurs / Principes | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie et protection des personnes • Cohésion sociale • Exercice de la citoyenneté • Respect de l'égalité de dignité de tous les êtres humains • Respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de l'intimité et de la sécurité • Libre choix • Respect du consentement éclairé • Confidentialité des informations / Respect de la protection des données • Respect du droit à une vie familiale • Continuité de la prise en charge |

La loi du 5 mars 2007 réforme spécifiquement le champ de la protection de l'Enfance. Selon l'observatoire national de l'enfance en danger (ONED), cette loi présente sept enjeux (ONED, 2008) :

- Clarifier les missions et le vocabulaire de la Protection de l'Enfance ;
- Développer la prévention ;
- Organiser les procédures de signalement et les interventions ;
- Favoriser le partenariat ;
- Placer l'enfant au cœur du dispositif ;
- Diversifier et adapter les prises en charges ;
- Former le personnel concerné.

Dès les premières lignes, il est question de prévention et d'accompagnement des parents dans les difficultés éducatives qu'ils rencontrent (cf. annexe 3).

Pour l'ONPE la nouvelle loi de 2016 revient « *sur une approche considérée comme « familialiste » voire « parentaliste »* » de la loi 2007-293 (ONPE, 2016b). En effet, contrairement à la loi de 2007, le parent n'apparaît que dans un second temps dans le premier article du code de l'action sociale et des familles (CASF). Il y a une volonté de centrer l'enfant au cœur des dispositions le concernant et d'être attentif à ses besoins (Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2016). Malgré la mise au second plan des familles, la loi 2016 réaffirme la volonté de la loi de 2007 de tenir compte des situations de difficulté dans lesquelles se trouvent les parents (cf. tableau 5). Elle incite à intégrer l'environnement de l'enfant dans les décisions qui sont prises et propose de s'appuyer sur les ressources de la famille.

Nous avons procédé à l'analyse de la place des parents dans les lois de 2007 et de 2016 en relevant les articles qui se réfèrent directement à la famille, aux parents et à leur accompagnement (cf. annexe 3 et 4). Cette opération nous a permis de dégager les caractéristiques parentales évoquées et les interventions prônées en direction des familles (cf. tableau 5).

Tableau 5 : Place des parents dans les lois s'appliquant au domaine de la Protection de l'Enfance

| Place des parents dans les lois s'appliquant au domaine de la Protection de l'Enfance | | |
|---|---|---|
| | Loi 2007-293 | Loi 2016-297 |
| Caractéristiques parentales évoquées | Parents confrontés à des difficultés et ayant des responsabilités éducatives. | Parents ayant des ressources et des responsabilités éducatives |
| Interventions en direction des familles | <ul style="list-style-type: none"> • Prévention • Accompagnement • Intervention en faveur des parents • Entretien psychosocial • Actions médico-sociales préventives • Suivis • Informer/aviser • Evaluer les difficultés • Etablir avec les parents un projet pour l'enfant. • Accompagnement en économie sociale et familiale • Recueillir l'adhésion des parents. • Actions éducatives • Organiser le droit de visite | <ul style="list-style-type: none"> • Prévention • Actions de soutien adaptées • Accompagnement • Prise en charge • Soutien éducatif dans l'exercice des fonctions parentales • Accueil • Concertation • Se référer • Informer • Evaluer ensemble les besoins en termes d'accompagnement |

2.1.2.2. Place de l'éducation familiale dans la formation des professionnels.

Nous avons cherché à savoir quels sont leurs activités et compétences relatives à l'accompagnement des familles, instituées dans le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) (cf. tableau 6).

Tableau 6 : Activités et compétences des métiers de l'intervention sociale et familiale selon le ROME

| Fiches métiers ROME | |
|---|--|
| Educateur de Jeunes Enfants (fiche ROME K1202 : Education de jeunes enfants) | <ul style="list-style-type: none"> • Observer l'évolution des enfants, repérer des difficultés et échanger des informations avec l'équipe et les parents • Conseiller et sensibiliser les parents et les professionnels de la petite enfance sur l'éducation et la prévention des risques de maltraitance, d'illettrisme, les risques domestiques |
| Educateur spécialisé / Moniteur éducateur (fiche ROME K1207 : intervention socio-éducative). | Pas de référence directe aux parents ou à la famille. |
| CAP Petite Enfance / Assistant familial / Auxiliaire de vie (fiche ROME K1303 : assistance auprès d'enfants). | <ul style="list-style-type: none"> • Observer le comportement et l'évolution de l'enfant et informer parents, familles, enseignants • Renseigner les documents de suivi de la personne et échanger des informations avec l'équipe, la famille, l'administration, le personnel soignant, le magistrat • Constituer et actualiser une documentation professionnelle à destination d'enfants ou de parents |
| Auxiliaire de puériculture (fiche ROME J1304 : aide en puériculture) | <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les soins et signaler les modifications de l'état de santé de l'enfant aux puéricultrices, aux parents, ... |
| Aide médico-psychologique (fiche ROME K1301 : accompagnement médicosocial) | Pas de référence directe aux parents ou à la famille. |

| | |
|--|---|
| Animateur social (fiche ROME K1206 : Intervention socioculturelle) | Pas de référence directe aux parents ou à la famille. |
| Technicien de l'intervention sociale et familiale (fiche ROME K1305 : intervention sociale et familiale) | <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer ou mettre en place la prise en charge des enfants (aide aux devoirs, soins quotidiens, activités d'éveil, appui à la fonction parentale ...) • Détecter des situations d'endettement, de difficultés relationnelles parents/enfants, ... et orienter la personne vers des partenaires relais • Informer la personne ou la famille sur les conditions et prestations d'aide et de maintien à domicile ou de séjour en structure d'accueil • Règles de gestion de budget familial • Intervenir auprès d'un type de public : Famille nombreuse, parents, personne en maternité • Conseiller et accompagner des familles fragilisées dans leurs relations parents/enfants |
| Assistante sociale / conseiller en économie sociale et familiale (fiche ROME K1201 : action sociale) | <ul style="list-style-type: none"> • Définir un projet d'accompagnement social avec la personne, la famille et le suivre • Effectuer le suivi de demandes de logements locatifs (attribution, installation des familles, ...) et mener des actions auprès de locataires (réunions d'information, ...) |
| Infirmier puériculteur (fiche ROME J1507 : soins infirmiers spécialisés en puériculture) | <ul style="list-style-type: none"> • Surveiller l'évolution de l'enfant, repérer des modifications de l'état de santé ou des situations à risque et informer les parents, l'équipe soignante ou les services sociaux • Mettre en place des actions d'éducation à la santé auprès des parents ou de professionnels de la petite enfance |
| Cadre et Responsable d'Unité d'Intervention Sociale / Cadre Développeur du Secteur Social / Directeur(trice) d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale (fiche ROME K1403 : Management de structure de santé, sociale ou pénitentiaire) | Pas de référence directe aux parents ou à la famille. |
| Médiateur familial (fiche ROME K1101 : Accompagnement et médiation familiale) | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le motif de consultation du couple ou de la famille (demande spontanée, mesure judiciaire, ...), cerner sa situation et l'informer sur la démarche de médiation • Déterminer et établir le contrat de médiation avec le couple, la famille • Assurer le suivi du couple ou de la famille et apporter un appui à la formalisation du projet d'entente conjugal ou familial |
| Sage-femme (fiche ROME J1104 : Suivi de la grossesse et de l'accouchement) | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le besoin selon la prescription médicale, le contexte social, familial, culturel • Conseiller la mère sur les premiers gestes maternels, les soins spécifiques et préconiser d'autres suivis médicaux, psychologiques • Informer et conseiller des femmes en situations spécifiques • Animer des séances de préparation à l'accouchement ou à la parentalité |

Selon le ROME, les interventions des professionnels auprès des familles consistent principalement à : informer, échanger, conseiller, sensibiliser, constituer/déterminer/établir des documents et définir des projets en leur direction, signaler, porter appui à la fonction parentale, détecter, intervenir, accompagner, mettre en place des actions, identifier, cerner, assurer un suivi, préconiser, animer (cf. tableau 6).

Parmi les métiers de l'intervention sociale et familiale, sept n'ont aucune activité/compétence identifiée en lien avec les familles. Nous nous sommes alors demandé si la famille et la parentalité ont une place dans la formation initiale de ces professionnels (cf. tableau 7).

Tableau 7 : Référence à la famille dans la formation des professionnels des métiers de l'intervention sociale et familiale

| Métier | Document consulté | Place de la famille/parents dans la formation |
|---|--|---|
| Educateur spécialisé | Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. | <p>Ses domaines de compétences concernent les relations aux personnes en général. Il est cependant inscrit que l'éducateur spécialisé : « aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion [...] intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille soient considérés dans leurs droits, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et soient soutenus dans le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur milieu de vie. »</p> <p>Nous retrouvons des références à la famille dans les domaines de compétence 1 et 2 :</p> <p>« Savoir instaurer une coopération avec la famille et les proches » « Savoir prendre en compte la place et le rôle des familles » « - La place des familles dans l'action éducative. - Les compétences des familles et leur rôle dans un projet d'intervention - La prise en compte et les conséquences de la relation contractuelle entre l'institution et la famille »</p> |
| Moniteur éducateur | Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat de moniteur-éducateur. | <p>« Il intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels ils travaillent aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie. »</p> <p>- A deux reprises, il est indiqué : « prend en compte la place et le rôle de la famille »</p> <p>- Selon exactement les mêmes termes que le contenu du référentiel de l'éducateur spécialisé : « <i>La place des familles dans l'action éducative.</i></p> <p>Les compétences des familles et leur rôle dans un projet d'intervention. La prise en compte et les conséquences de la relation contractuelle entre l'institution et la famille. »</p> |
| Aide médico-psychologique | DEAMP domaine de formation 1 à 6 (Lenepveu & Sue-Sammut, 2014) | <p>Les domaines de formation ne sont pas développés dans le décret n° 2006-255 du 2 mars 2006 instituant le diplôme d'Etat d'aide médico-psychologique.</p> <p>Dans un livre spécialisé, nous retrouvons « <i>les relations avec les familles</i> » comme un thème abordé dans le DF3.</p> |
| Animateur social | RNCP Code 4383 | <p>Le métier d'animateur social peut être issu de différentes formations et, selon le RNCP il est souvent titulaire d'un BPJEPS. La formation pour ce diplôme ne fait pas référence à la famille ou aux parents.</p> |
| Cadre et Responsable d'Unité d'Intervention | Référentiel CAFERUIS ¹³ | <p>Les cadres, directeurs ou chefs de service peuvent être issus de différentes formations. Il est souvent demandé d'obtenir le Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable</p> |

¹³ Trouvé sur le site <http://vae.asp-public.fr/> du Ministère en charge des affaires sociales et de la santé (Consulté le 21/12/2016).

| | | |
|--|--|--|
| Sociale / Cadre Développeur du Secteur Social / Directeur(trice) d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale | | d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS) pour exercer ces postes. Il n'y a pas de référence à la famille ou à la parentalité dans les référentiels d'activités et de compétences du CAFERUIS. |
|--|--|--|

Que ce soit dans les fiches métiers du ROME (cf. tableau 6) ou dans les référentiels de formation (cf. tableau 7), les professionnels des métiers de l'intervention sociale et familiale sont, à l'exception des cadres/directeurs et de l'animateur social, sensibilisés au travail avec les familles. Il est surprenant de constater que les directeurs d'établissement ne soient pas formés aux interventions en direction des familles. Il est courant cependant que le CAFERUIS ne soit pas leur formation initiale.

Boulangier, Larose, & Couturier (2010) nous rappellent que « les savoirs scientifiques et disciplinaires auxquels s'expose l'intervenant social au moment, notamment, de sa formation initiale, ne se transcrivent pas directement dans le cadre de leur pratique d'intervention » (p.161). D'autres facteurs sont à prendre en compte concernant la reconnaissance de la place des familles.

2.1.3. Place et reconnaissance

Que signifie la reconnaissance ? Que permet-elle ? Lorsque l'on reconnaît, on identifie et donc l'identité de la personne est mise en avant. Reconnaissance et identité sont intimement liées car c'est par rapport aux autres que l'on se construit soi-même. Honneth (2004) pense que le fonctionnement de la société se base sur une lutte de chacun pour être reconnu. En s'appuyant sur Mead, il parle d'"autrui généralisé" pour désigner l'*alter ego* auquel se réfère l'individu pour diriger ses actions et son rapport à soi. Selon lui :

« l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction » (Honneth, 2004a, p. 134).

Il y aurait trois formes de reconnaissances (Honneth, 1992 dans Sellenet, 2007) :

- **La reconnaissance affective** comme être digne d'être aimé et d'exister, d'avoir de la valeur aux yeux de l'autre.

- **La reconnaissance juridique** comme un respect réciproque lié aux droits et devoirs répartis équitablement.
- **La reconnaissance estime-sociale** comme le regard que les autres portent quant à notre contribution à la société.

Plus tard, Honneth (2004a) pointe que l'amour, l'égalité et le mérite sont les principes constitutifs de la reconnaissance et qu'ils dépendent des normes de la société à un moment donné. La reconnaissance réciproque permet l'accomplissement personnel (*ibid*). Aussi, cette reconnaissance qui émane des relations sociales est une des composantes de l'estime de soi (André, 2009). L'estime de soi dépend de la perception que nous avons de nous-mêmes, à travers ce que nous retenons du regard des autres. La réflexion de Ricœur (2009) s'inscrit également dans cette dimension. Pour lui, la reconnaissance passe par l'identification, se reconnaître soi-même et la reconnaissance mutuelle que l'on retrouve dans la reconnaissance comme distinction, imputabilité et gratitude. La reconnaissance est un parcours :

« Le passage de la reconnaissance-identification, où le sujet de pensée prétend effectivement à la maîtrise du sens, à la reconnaissance mutuelle, où le sujet se place sous la tutelle d'une relation de réciprocité, en passant par la reconnaissance du soi dans la variété des capacités qui modulent sa puissance d'agir » (*ibid.*, p.381).

Renault (2004) aborde la question du déni de reconnaissance comme une injustice. Il postule qu'au-delà des trois formes de reconnaissances pointées par Honneth, il y a la reconnaissance de sa valeur par les institutions. En effet, les institutions produisent des effets sur les identités et les relations de reconnaissance. Trois types de déni de reconnaissance institutionnelle sont répertoriés (cf. figure 10).

| Vecteurs institutionnels | Identification du partenaire d'action | Mobilisation des subjectivités | Construction identitaire dans la socialisation |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Genres de déni de reconnaissance | Reconnaissance dépréciative : | Reconnaissance décalée : | Reconnaissance insatisfaisante : |
| Espèces de déni de reconnaissance | – dévalorisante – disqualifiante – stigmatisante | – Méconnaissance – Invisibilisation | – instable – déchirante ou clivante |

Figure 10 : Types de reconnaissance et institutions (Renault, 2004, p. 206)

Les institutions peuvent être dans une reconnaissance dépréciative par des phénomènes de disqualification et de stigmatisation. La reconnaissance peut aussi être décalée par rapport aux besoins et aux difficultés des individus. Enfin la reconnaissance se montre insatisfaisante lorsque l'individu est pris dans une superposition de rôles qui ne lui permettent pas d'unifier

son identité, à cause d'une situation instable (emploi précaire) ou à cause d'une situation déchirante/clivante (la rencontre de deux cultures induisant des modes de fonctionnement différents).

Dans tous les cas, si l'individu ne se sent pas reconnu (invisible socialement) c'est qu'il a déjà fait l'expérience d'une reconnaissance auparavant pour pouvoir signifier ce manque (Honneth, 2004b). La reconnaissance se traduit objectivement par des actes allant dans sa direction (par exemple des droits en faveur de la reconnaissance d'un statut) et subjectivement par le sentiment d'être reconnu. Il peut alors y avoir une divergence entre reconnaissance produite et reconnaissance ressentie. Justement, Sellenet (2007) perçoit la reconnaissance des parents dans les institutions de protection de l'enfance comme « à géométrie variable » : elle est symbolisée mais ne doit pas être une entrave au fonctionnement de l'établissement (p.47). C'est notamment en cela que la place et la participation des parents sont des questions vives au sein des établissements. D'un côté, les professionnels déplorent un manque de participation, de l'autre les parents dénoncent un artefact dans lequel ils ne se sentent pas reconnus.

2.1.4. Place et participation des parents

Dans les établissements de protection de l'enfance la place des parents se matérialise par leur présence et leur participation. Elle dépend fortement du type de mesure qui a précédé à l'orientation. Les mesures judiciaires peuvent être restrictives et imposent souvent des modalités définies de rencontre entre l'enfant et son parent. En dehors de cela, les établissements sont libres d'organiser la participation des parents comme ils le souhaitent et dans le respect des missions qui leur sont confiées.

Participer, c'est « prendre part activement à quelque chose¹⁴ ». Or, il y a différentes manières de prendre part, tout comme il y a différentes possibilités de percevoir l'implication sous-entendue par le terme "activement". A ce titre, Arnstein (1969) propose une échelle de mesure de la participation des citoyens comportant huit niveaux, eux-mêmes classés en 3 catégories : non-coopération, coopération symbolique et pouvoir effectif des citoyens (cf. figure 11). Reconnaissant son aspect simplificateur, Arnstein propose de voir cet outil non-figé ni catégorique mais comme significatif des paliers de participation.

¹⁴ Selon la définition de « participer » du CNRTL.

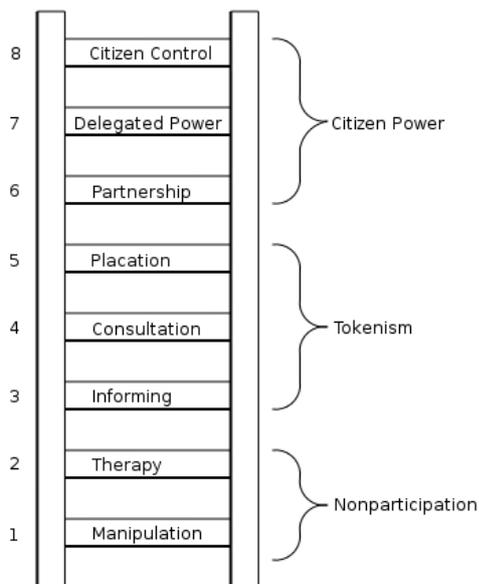


Figure 11 : Les huit échelons de l'échelle de participation (Arnstein, 1969)

Pour Arnstein (1969), les deux premiers niveaux sont confondus avec de la participation alors qu'ils n'en relèvent pas. Ils concernent davantage les personnes qui interviennent auprès des citoyens dans une visée éducative et/ou thérapeutique. Les citoyens n'ont pas d'emprise sur leur participation. Dans la dimension de la coopération symbolique, les barreaux information (3) et consultation (4) permettent respectivement de recevoir des informations sur le projet et d'émettre son avis dessus sans forcément qu'il soit pris en considération. Le niveau de la réassurance (5) offre une influence minoritaire aux personnes dans le processus décisionnel. Enfin, le pouvoir effectif des citoyens se traduit en premier lieu par un partenariat (6) recherché par les citoyens afin de prendre part aux décisions qui les concernent avec les détenteurs du pouvoir. Les deux ultimes barreaux représentent la pleine participation des citoyens, par la délégation de pouvoir (7) des institutions au groupe de participants et par le contrôle citoyen (8) entendu comme une pleine autonomie de gestion d'un projet, d'une politique ou d'un dispositif.

Le collectif québécois agirtôt.org propose une adaptation de cette échelle rapportée à la participation des parents (cf. figure 12).

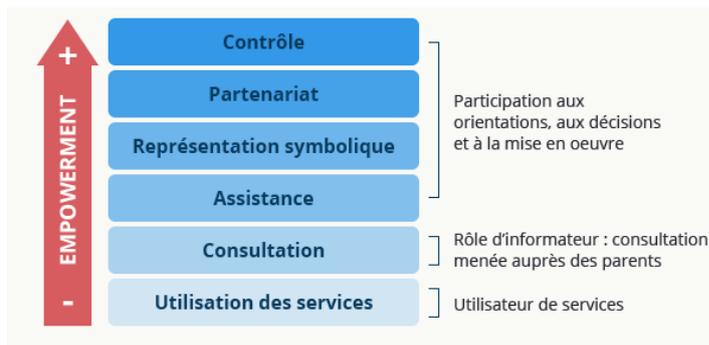


Figure 12 : Echelle de participation des parents (agirtôt.org)

Ils détaillent les paliers de participation comme suit :

- « **Utilisation des services** : Les parents sont les bénéficiaires de services proposés. Ils n'ont pas de pouvoir décisionnel sur le type de services qu'on leur offre, mais ils peuvent choisir de les utiliser ou pas. C'est dans ce rôle que l'on retrouve le plus de personnes.
- **Consultation** : Les parents tiennent le rôle d'informateurs. Il n'y a pas de mécanisme officiel qui assure que les résultats des consultations serviront aux orientations et aux décisions.
- **Assistance** : Les parents participent à la réalisation des actions sans toutefois participer aux orientations ni aux décisions.
- **Représentation symbolique** : Les parents sont présents et consultés lorsque les orientations sont établies, que les décisions sont prises ou lorsque des actions sont réalisées. Par contre, aucun mécanisme officiel n'est prévu pour que leurs avis aient une influence sur les décideurs.
- **Partenariat** : Les parents et les intervenants collaborent afin que les processus de consultation mis en place assurent que leur opinion ait une influence sur les orientations, les décisions et la réalisation des actions.
- **Contrôle** : Le leadership est assumé par les parents. Ils contrôlent tout le processus : de l'élaboration des orientations à la réalisation des actions ».

Dans la majorité des cas, les établissements de protection de l'enfance se situent dans une logique d'utilisation de service voire dans la consultation. Les propositions de participation proviennent des professionnels qui devront chercher l'adhésion des parents (Sellenet, 2012).

Encore une fois, selon les circonstances qui ont précédé à l'orientation en établissement, les parents peuvent être réfractaires à une participation quelle qu'elle soit. Cela confronte les professionnels à une « véritable incompréhension des logiques » parentales (Naves & Cathala, 2000, p. 46). Justement en ce qui concerne la perception des professionnels sur la place des parents, l'enquête nationale « Bilan et perspectives de la protection de l'enfance » (ODAS, 2017) vient interroger les intervenants de la protection de l'enfance sur l'amélioration des relations avec les familles. Cette étude revient sur les dix années écoulées depuis la loi de 2007. Deux tiers des professionnels pensent que les parents sont davantage impliqués pour le projet

de l'enfant. En revanche, ils sont plus partagés sur les relations qu'ils entretiennent avec eux : seuls 44% pensent que les relations se sont améliorées (cf. figure 13).

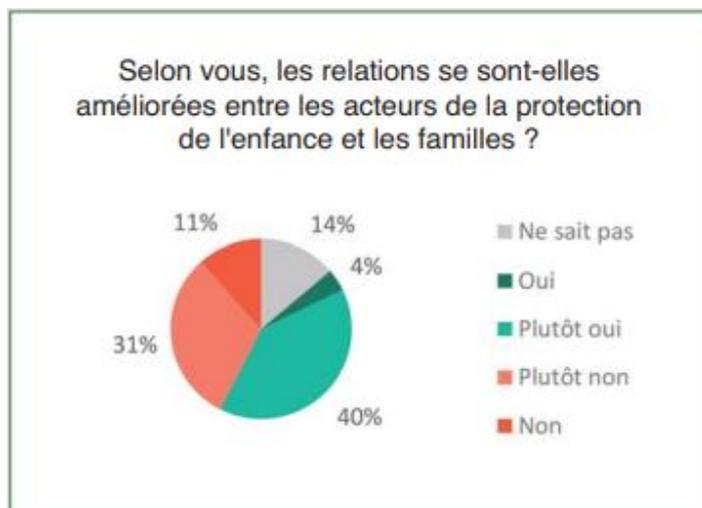


Figure 13 : Amélioration des relations professionnels-famille depuis la loi de 2007 (ODAS, 2017)

2.2. Une place pour qui ? Pour quoi ?

Lorsque la place des parents est abordée dans le champ de la protection de l'enfance de qui et de quoi parle-t-on exactement ? Cette partie a pour objectif de circonscrire le champ des concepts et des notions rencontrées: la famille, la parentalité, le développement de l'enfant et les liens d'attachement.

2.2.1. La famille

Le terme famille provient du latin famulus. Aussi surprenant que cela puisse être, famulus signifie esclave et renvoie principalement à la notion d'autorité du chef de famille – pater familias – qui est le maître de la maison (Rey, 2002 dans Gargoullod et Vassalo, 2013). Ce n'est qu'en 1585 que le mot famille se rapproche de son sens actuel en tenant compte de la résidence mais aussi de la parenté. Puis il se réfère aux origines et aux caractéristiques communes d'un même ensemble, d'où l'utilisation de famille dans le domaine de l'histoire naturelle (Rey, 2002 dans Gargoullod et Vassalo, 2013).

L'étymologie du mot famille vient marquer une évolution des représentations à son endroit : d'abord perçue comme un regroupement de personnes sous le même toit, elle vient inclure la parenté et les liens du sang puis ce qui réunit et forme du « commun ».

2.2.1.1. *Un construit social*

La famille est un « construit social » et à ce titre, elle est constamment en mouvement (Sellenet, 2018). Dans une perspective ethnométhodologique, la famille est une fiction et non une réalité puisqu'elle serait « construite notamment à travers le lexique que nous recevons du monde social pour la nommer » (Bourdieu, 1993, p. 32). La famille serait un construit verbal et ne pourrait se définir qu'au travers des représentations des individus d'une même société. Ce « principe de construction de la réalité sociale » aurait deux propriétés :

- « une réalité transcendante à ses membres, un personnage transpersonnel doté d'une vie et d'un esprit communs et d'une vision particulière du monde [...] »
- Un univers social séparé, engagé dans un travail de perpétuation des frontières et orienté vers l'idéalisation de l'intérieur comme sacré » (Bourdieu, 1993, p. 32-33).

Bourdieu (1993) caractérise la famille comme « une fiction, un artefact social » mais justifie de son intérêt comme une illusion sociale entretenue et soutenue par l'Etat. Dans ce sens, en 1945, l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF) et les Unions Départementales des Associations Familiales (UDAF) ont été instituées par le conseil des ministres. En 1989, l'UNAF établit une déclaration des droits de la famille où elle stipule dans son article premier que : « la Famille, élément fondamental de la Société, est une communauté de personnes, de fonctions, de droits et de devoirs. Elle est une réalité affective, éducative, culturelle, civique, économique et sociale ».

Cependant, sur le plan juridique, il n'y a pas de définition de la famille bien qu'il existe une discipline intitulée "droit de la famille", qui relève du droit privé. Le droit de la famille recoupe les domaines du mariage, du PACS, du concubinage, du divorce ou encore de la filiation et de l'autorité parentale. Le droit délimite la famille en termes de liens de parenté ascendants et descendants.

Pour la réalisation de ses études, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) s'appuie sur cette définition de la famille :

- « Une famille est la partie d'un ménage comprenant au moins deux personnes et constituée :
 - soit d'un couple vivant au sein du ménage, avec le cas échéant son ou ses enfant(s) appartenant au même ménage ;
 - soit d'un adulte avec son ou ses enfant(s) appartenant au même ménage (famille monoparentale).
- Pour qu'une personne soit enfant d'une famille, elle doit être célibataire et ne pas avoir de conjoint ou d'enfant faisant partie du même ménage »

La famille est ici basée sur des aspects formels relatifs à la notion de ménage, entendue comme l'occupation d'un même logement. Elle ne tient pas compte des évolutions sociétales, scientifiques et affectives qui fondent les représentations actuelles de chacun.

2.2.1.2. Evolution : de la famille singulière aux familles plurielles

Ce qui faisait famille, il y a encore quelques années n'est plus. Alors que la famille était créée suite à une union maritale, ses contours sont désormais plus incertains, en raison de la multiplicité des approches et des transformations familiales. La structure familiale a connu des modifications dues à la maîtrise de la fécondité, la diminution du nombre de mariages, l'augmentation du nombre de divorces et la baisse du taux de fécondité (Roussel dans Durning, 2006). L'allongement de la durée de vie, l'augmentation du travail des femmes, la revendication des pères à partager plus de temps avec leurs enfants et la reconnaissance des couples homosexuels sont aussi des facteurs de modification du mode d'organisation des familles (Gargoullaud & Vassalo, 2013). Ces évolutions sont à prendre en compte pour cerner ce qui fait figure de famille en France. Ces différents facteurs déstabilisent l'entité familiale et la rendent plus fragile à cause de l'oscillation des liens (Gargoullaud & Vassalo, 2013, p. 20). Les sociologues ont souvent essayé de classer les familles selon leur caractéristique, en retenant notamment la famille nucléaire ou traditionnelle composée du noyau parents-enfant(s). Aujourd'hui, nous pouvons distinguer les familles nucléaires, monoparentales, complexes ou recomposées et homoparentales qui sont de plus en plus admises en tant que telles, avec un déclin constant de la famille traditionnelle (Gargoullaud & Vassalo, 2013, p. 22).

Les évolutions scientifiques viennent également bousculer la notion de famille avec l'assistance médicale à la procréation (AMP) et la question de la gestation pour autrui (GPA).

2.2.1.3. La famille moderne comme communauté relationnelle

Pour le psychologue Bettelheim, la famille « est formée par les interactions de tous ses membres, de leurs sentiments réciproques et de la façon dont ceux-ci sont intégrés à la vie quotidienne » (1989, p. 314). La diversité des membres qui compose l'unité familiale impose un fonctionnement complexe. Une famille heureuse « agit en tenant compte de la nature unique de chacun des individus qui la composent » (Bettelheim, 1989, p. 313). Ainsi, selon lui, une famille qui fonctionne bien s'adapte et respecte le caractère individuel de ses membres.

La conception de la famille de Bettelheim se rapproche de celle de l'analyse systémique qui perçoit la famille comme « un microsystème à la recherche permanente de son équilibre »

(Gayet, 2006, p. 50). Les événements intra et extra-familiaux qu'elle vit l'inscrivent dans une homéostasie. La famille est analysée comme une sphère formée de relations dans un processus dynamique d'adaptation.

Pour le sociologue De Singly (2010), la famille moderne apparaît effectivement sous le signe du relationnel mais aussi sous l'individualisme et le caractère privé/public : l'affectif rassemble ses membres, avec une volonté d'indépendance et d'autonomie de chacun. Malgré le détachement pour les aspects institutionnels tels que le mariage, la famille ne se réduit pas qu'à une sphère privée puisque l'intervention de l'Etat-providence est encore très présente.

Sur la base des propos recueillis auprès d'enfants, Sellenet (2018) étudie la famille comme constituante d'une « mémoire partagée ». Ce qui fait famille se construit sur une mémoire des sens, du corps, des lieux et des objets ainsi qu'une mémoire des discours et des images.

2.2.2. Au-delà de la parenté : parentalité, identité parentale et parentalisation

La famille est la résultante de relations et d'attachement. En son sein, les sous-relations sont étudiées : parent-enfant, fraternelles, couple. L'émergence du concept de parentalité montre que le parent devient un sujet de réflexion institutionnel.

En premier lieu, il est important de distinguer la parentalité de la parenté. La parenté fait référence à la filiation et a une valeur juridique selon que l'enfant ait un lien de sang ou ait été adopté. Ainsi, Martin met en avant le caractère exclusif de la parenté par rapport à la parentalité qui relève du vécu et qui peut évoluer et être l'affaire de plusieurs personnes (cité par La documentation française, 2012, p. 36).

A la demande du Ministère chargé des Affaires Sociales que Houzel (1999) a dirigé un groupe de recherche autour du concept de parentalité. A partir de l'étude de cas cliniques et en se basant sur des points de vue psychanalytique, systémique, juridique, administratif et social, Houzel (1999) conçoit la parentalité comme la résultante de trois axes. Il propose de distinguer l'exercice, l'expérience et la pratique de la parentalité. Ces axes ne représentent pas des formes de parentalité mais bien trois niveaux d'analyse indissociables.

2.2.2.1. « Etre parent » : l'exercice de la parentalité

Juridiquement la définition du parent a évolué en tenant compte des changements sociétaux. Les lois relatives à la parentalité tiennent compte de la filiation juridique, du lien d'alliance et du lien biologique (Houzel, 1999, p. 124). La loi parle d'autorité parentale. Ainsi, l'autorité qui

était presque systématiquement l'affaire du père, se transforme en *autorité parentale commune* grâce à la loi du 4 janvier 1970. La loi du 8 janvier 1993 reconnaît cette autorité commune de plein droit, même en cas de divorce et quel que soit le parent qui a la garde de l'enfant (*ibid.*, p.127). Les parents possèdent cette autorité jusqu'à la majorité de l'enfant ou son émancipation. Cependant, les devoirs d'entretien et d'éducation ne cessent pas à la majorité. Le parent, via l'autorité parentale, a une mission de protection¹⁵. Il est également fait mention que l'enfant doit être associé aux décisions qui sont prises pour lui, dans la mesure du possible.

Cette « notion d'exercice renvoie à l'identité de la parentalité, celle de l'expérience aux fonctions de la parentalité et celle de pratique aux qualités de la parentalité » (Houzel, 1999, p. 114). L'exercice de la parentalité peut être vu comme un "cadre" qui vient définir et organiser la famille. Ainsi, on y retrouve les injonctions sociétales qui définissent les droits et devoirs des parents mais également des éléments liés à la filiation, aux liens et aux règles plus ou moins formalisées émanant du groupe famille. La dimension de l'exercice de la parentalité est fortement liée aux dimensions sociales et culturelles. Cette dimension extérieure au parent est cependant indissociable à la construction et à la structuration de sa parentalité.

2.2.2.2. « *Se vivre parent* » : l'expérience de la parentalité

L'*expérience de la parentalité* se décline en deux sous-catégories : le désir d'enfant et la *parentification*. Le désir d'enfant a différentes interprétations selon les courants de pensée. Son origine se trouve pour certains dans une forme d'instinct parental, pour d'autres ce désir provient de l'amour narcissique ou encore du complexe d'Œdipe. Les systémiciens, quant à eux, pensent que le désir d'enfant est lié à des "dettes et de loyauté" envers les générations (Houzel, 1999, p. 137). La parentification « désigne les processus psychiques qui se déroulent chez un individu qui devient père ou mère » (*ibid.*, p.137). Houzel (1999) montre que plusieurs auteurs font référence à une crise identitaire similaire à celle vécue durant l'adolescence. C'est un ensemble de remaniements psychiques qui vont déterminer la manière dont les parents vont investir leur relation à l'enfant. Ces remaniements commencent bien avant la naissance.

L'*expérience de la parentalité* se réfère donc à un processus de construction subjectif de la part des parents. Des mécanismes conscients et inconscients sont à l'œuvre pour s'approprier son rôle de parent à travers les représentations que l'on s'en fait.

¹⁵ Point développé dans la section 1.1 de ce travail.

2.2.2.3. « Faire parent » : la pratique de la parentalité

La *pratique de la parentalité* est une « *filiation domestique* » de son enfant (Baret & Gilbert, 2015). Plus simplement, elle inclut toutes les tâches dévolues au parent pour prendre soin et s'occuper de son enfant. Elle se rapporte à la notion de soins, complémentaire à la notion d'attachement décrite par Bowlby (2011).

Selon la Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale (FNARS), la pratique de la parentalité peut se décliner en cinq catégories :

- La satisfaction des besoins primaires ;
- L'éducation de l'enfant en tenant compte des besoins « d'individuation, d'autonomisation, d'inscription dans un lien intergénérationnel, de socialisation, dans un climat affectif et satisfaisant » (FNARS, 2009, p. 21) ;
- La participation aux lieux éducatifs ;
- Le choix et la mise en œuvre de projets pour l'enfant ;
- La négociation avec l'enfant.

2.2.2.4. *Identité parentale et parentalisation*

Les aspects de la parentalité décrits précédemment concourent à la formation d'une identité parentale, envisagée comme « une synthèse des représentations de soi qu'implique une relation avec un enfant particulier et une personne qui s'identifie comme son parent » (Patridge, 1988, cité par Trudelle & Montambault, 1994, p. 49). Ce concept fait référence à la manière dont se perçoit le parent dans son rôle, ses actions et sa manière d'être. L'environnement influence l'image de ces composantes. L'identité parentale peut donc se transformer au gré des expériences vécues et de la confrontation aux représentations sociales (ibid.). C'est justement ce sur quoi se base le concept de parentalisation, qui désigne les influences sociales qui appuient la parentalité et l'identité parentale.

« La parentalisation est l'influence positive [...] exercée par une personne [...] sur le sentiment qu'a un adulte [...] d'être parent. Elle fait donc référence au vécu de l'"identité parentale" et aussi au sentiment de compétence. La paternalisation est la parentalisation appliquée au père, la maternalisation à la mère » (Lamour et Barraco, 1998 dans Neyrand, 2002)

La parentalisation vient conforter le parent dans sa position. Elle est portée par la société, par l'entourage proche (père de l'enfant, grands-parents...) mais aussi en premier lieu par l'enfant. C'est ce que va renvoyer l'enfant à son parent qui va en partie lui permettre de se construire une identité parentale. La parentalisation est donc le fruit d'interactions familiales et sociales

qui influencent positivement le vécu subjectif de la parentalité. Elle sous-entend que « le lien parent-enfant n'est pas un instinct mais une construction » (Neyrand, Coum, & Wilpert, 2018, p. 30). Ainsi, les acteurs de la protection de l'enfance sont amenés à prendre part à cette construction de manière plus ou moins consciente. Et si la parentalisation désigne les influences positives, nous pouvons postuler d'une contre-parentalisation aux influences négatives à laquelle il faut être vigilant.

2.2.3. Développement de l'enfant et lien d'attachement

2.2.3.1. *Les besoins fondamentaux de l'enfant*

Au cœur de la parentalité, tout comme au fondement de la protection de l'enfance, nous retrouvons une préoccupation pour le développement psycho-social de l'enfant. Selon Pourtois et Desmet (2018) ce développement se conçoit au regard de 12 besoins fondamentaux qui concourent à la qualité de vie de l'enfant (cf. figure 14). Pour eux, ces besoins se structurent en quatre dimensions : « la vie est de qualité quand elle crée du lien, quand elle fait sens, quand elle donne du pouvoir et quand elle active des valeurs humaines » (2018, p. 71).

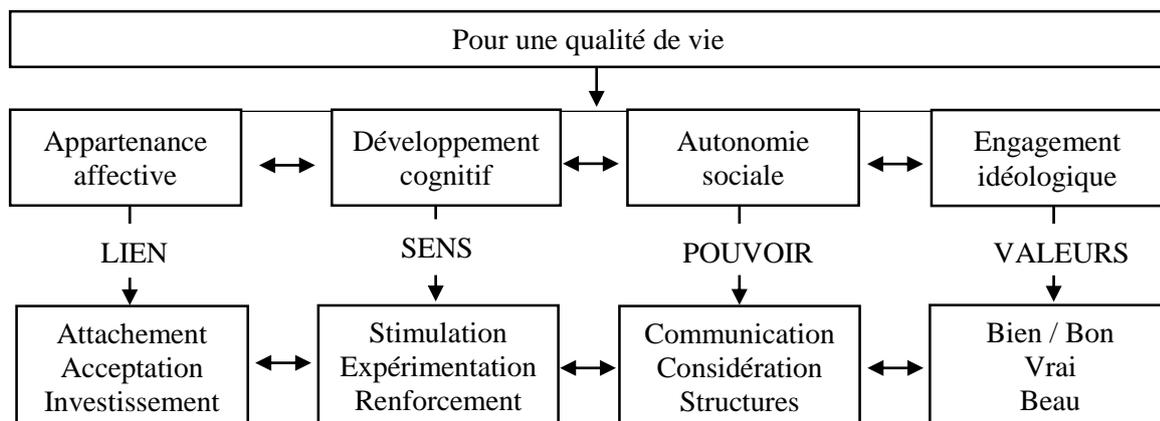


Figure 14 : Critères de la qualité de vie de l'enfant (Pourtois et Desmet, 2018, p.71)

La première dimension est celle de l'appartenance affective, qui transite par l'affiliation et repose sur les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. Ce besoin fait l'unanimité dans la communauté scientifique et peut être considéré comme un "méta-besoin" qui englobe les autres besoins fondamentaux de l'enfant (Lacharité et al., 2006). La deuxième dimension est le développement cognitif, qui est sous-tendu par la stimulation, l'expérimentation et le renforcement. La troisième dimension est celle de l'autonomie sociale, au travers des besoins de communication, de considération et de structure. Elle génère du pouvoir sur l'environnement. La quatrième dimension correspond à l'engagement idéologique,

qui renvoie aux valeurs de ce qui est bien/bon, vrai et beau et qui vont être à l'origine de certains comportements. Ces 12 besoins vont créer l'identité de l'enfant en tant qu'individu.

Ce schéma permet de recentrer l'observation de l'enfant sur des critères qui définissent les contours du concept d'intérêt de l'enfant, si cher à la protection de l'enfance. Ce sont également des axes qui peuvent servir de support pour l'accompagnement de la parentalité puisqu'ils balisent en quelque sorte les devoirs des parents vis-à-vis de leur enfant.

2.2.3.2. *L'attachement au cœur de la fondation des liens familiaux*

Le psychiatre et psychanalyste Bowlby émet une théorie de l'attachement en définissant son comportement comme le fait de « rechercher et maintenir la proximité avec un autre individu » (Bowlby, 2011, p. 267). L'enfant et sa mère, ou toute autre personne qu'il cite comme figure d'attachement, établissent un lien d'ordre affectif. Bowlby distingue la dépendance et l'affectivité : « le fait qu'être dépendant d'une figure maternelle et être attaché à elle sont des choses très différentes. Ainsi dans les premières semaines de la vie un enfant est sans aucun doute dépendant des soins de sa mère, mais il n'est pas encore attaché à elle » (ibid., p.309). Pour lui, l'attachement est un processus qui se développe par des soins maternels empreints de sécurité et d'interactions. Néanmoins et contrairement à la pensée Freudienne, Bowlby ne relie pas l'attachement à la satisfaction des besoins alimentaires mais à un besoin fondamental de l'Être humain d'être en contact, d'entrer en relation avec autrui. L'attachement a pour fonction de protéger et de sécuriser l'enfant. Spitz viendra confirmer ce besoin fondamental de contact au travers de ses recherches sur l'hospitalisme et la dépression anaclitique. L'enfant montre des signes de carences, des troubles du comportement et du développement lorsqu'il est séparé de sa mère. La privation totale et durable d'affects peut déboucher sur le décès de l'enfant, en dépit des soins nourriciers et corporels qui lui ont été apportés. D'autres personnes comme Myriam David ou Geneviève Appell – pour ne citer qu'elles – ont contribué à la reconnaissance d'une vie psychique à l'enfant (Dugravier & Guédeney, 2006).

Si la première figure d'attachement est le plus fréquemment la mère, de par sa proximité dans l'environnement de l'enfant, le père, les frères et sœurs ainsi que les grands-parents sont souvent considérés comme d'autres figures d'attachement avec lesquelles l'enfant développe rapidement des relations. A l'âge de « dix-huit mois tous les enfants, à quelques exceptions près, étaient attachés à au moins une autre figure et souvent à plusieurs » (Bowlby, 2011, p. 276). C'est par les liens affectifs, ou par ce que Cyrulnik (1993) nomme les "nourritures affectives" que l'enfant va se sentir en sécurité et s'affirmer.

Plus tard Ainsworth, une élève de Bowlby, mettra en avant l'existence de différents types d'attachement à travers un dispositif d'observation qu'elle nomme "la situation étrange". Elle analyse les comportements d'enfants à la suite d'une brève séparation avec leur parent, instituée par un protocole. Trois types d'attachement en ressortent : "sécure", "insécure évitant" et "insécure ambivalent" (Pierrehumbert, 2003, p. 109-110). Dans le cas d'un attachement "sécure", l'enfant réagit négativement à la séparation et positivement aux retrouvailles. La présence et les interactions du parent sont sécurisantes et permettent à l'enfant d'explorer sereinement l'environnement. L'attachement "insécure évitant" présente un enfant qui ne montre pas ses émotions au départ et au retour du parent. Il ne semble pas avoir besoin de la présence du parent pour explorer l'environnement et ne recherche pas sa proximité. L'attachement "insécure ambivalent" témoigne, comme son nom l'indique, du caractère ambivalent de l'enfant face à une situation de séparation et de retrouvaille avec son parent : l'enfant peut passer de la recherche de contact à la colère et la détresse.

Par la suite, Mary Main en collaboration avec d'autres chercheurs propose un quatrième type d'attachement : *désorganisé* ou *désorienté* qui témoigne de comportements paradoxaux de l'enfant en présence du parent (Pierrehumbert, 2003). Ils sont souvent liés à la crainte : le parent est effrayé et/ou effraye son enfant.

Le concept d'attachement trouve son origine dans les premiers liens de l'enfant avec son entourage, le plus souvent ses parents. Leur relation peut se baser sur différents types d'attachement selon la manière dont s'est formée la parentalité. « Pour que s'organise un lien suffisamment sécurisé avec un objet investi, il est nécessaire que celui-ci soit progressivement « perçu », « construit » et conçu » comme un double de soi » (Stern, 1989 Dans Bonneville, 2008, p. 76). C'est ce que permet l'accordage affectif qui résulte à la fois de processus d'identification et d'altérité par lesquels le parent répond de manière adéquate au vécu émotionnel de l'enfant.

Synthèse du chapitre 2

La place des parents dans les établissements de protection de l'enfance a été réfléchi sous deux angles :

- Quelle place affichée ? Quelle place effective ?
- Une place pour qui ? Une place pour quoi ?

Le premier angle nous a permis de constater que la place des parents est le fruit d'une évolution historique sur la considération des parents et sur les devoirs qui incombent à l'Etat. Actuellement, les lois et les dispositifs de formation professionnelle sont des indicateurs de la direction que prend le travail avec les familles. Les textes officiels (lois, ROME ou référentiels de formation) montrent que le travail avec les familles est une injonction dans le domaine de la Protection de l'Enfance. La place des parents se traduit par la reconnaissance et par la participation qui leur est proposée. La reconnaissance sociale confère valeur et identité aux parents dans un rapport à soi et à l'autre. La participation prend différentes tournures selon les établissements, leurs missions et les propositions qu'ils impulsent. La véritable participation va au-delà de la simple consultation et se compose de paliers qui donnent plus ou moins de pouvoir aux parents sur les orientations, décisions et mises en œuvre d'actions.

Le deuxième angle a été l'occasion de définir le public et ses caractéristiques. Nous avons pu voir que la famille est un construit social, et qu'à ce titre, ses contours ont évolué. Aujourd'hui il n'est plus question de la famille mais des familles : nucléaires, monoparentales, complexes, recomposées, homoparentales. Tout comme la diversité des familles, les parents ne s'entrevoient plus seulement par les liens de parenté mais au travers de la parentalité qui inclut l'exercice, l'expérience et la pratique. Ces aspects portent l'identité parentale qui est en constante évolution notamment du fait des influences sociales et familiales sous-entendues par la parentalisation. Enfin, le rôle de parent est intimement lié au développement de l'enfant qui s'appuie sur des besoins fondamentaux empreint de lien, de sens, de pouvoir et de valeurs. L'attachement sécure et l'accordage affectif permettent des réponses adaptées à ces besoins.

3. Chapitre 3 : Structure de la rencontre parent-professionnel

3.1. Normes et représentations sociales au sein des établissements de protection de l'enfance

Il y a une vingtaine d'années, le Conseil supérieur français du travail social définissait le travail social par sa mission : « retisser des liens entre individus et groupes sociaux qui, pour des raisons diverses, se situent en dessous ou en dehors des normes de la collectivité de référence » (Dans Dauphin, 2014). La mission principale était donc de viser l'intérêt collectif en ramenant les personnes déviantes à la norme admise. L'intérêt individuel et le bien-être ne semblaient pas avoir officiellement leur place dans les pratiques sociales.

L'intervention sociale reste sous-jacente à l'idée d'intégration et de cohésions sociales. Selon Durkheim, pour maintenir la cohésion de la société, il faut qu'il y ait régulation. Les dispositifs de protection sociale créent un ordre social : « le social forme, dans certains cas, l'ossature même du sociétal » (Guibet Lafaye, 2010, p. 8). Le travail social a donc en quelque sorte une visée de conformité dans une finalité de cohésion sociale. Il oscille entre le domaine public de la politique et la sphère privée de la vie familiale, et s'en distingue à la fois. Il peut être parfois perçu comme une surveillance de la sphère privée, comme une « police des familles » qui cependant, au sens de Donzelot (2005), ne revêt pas un caractère négatif puisqu'elle concourt au bonheur public. D'un autre côté, la recherche du bonheur général n'introduirait-elle pas une normativité du bien-être ?

3.1.1. Normes

3.1.1.1. *La norme de l'idéal parental qui « éduque bien »*

Le système de protection de l'enfance est générateur de normes. Ses missions et son organisation introduisent une série de normes qui peuvent être perçues comme une moyenne, comme un critère ou comme un idéal (Merlier, 2016). Elles se rattachent à la question générale : qu'est-ce qu'un "bon parent", un "mauvais parent" ? Il y aurait donc un idéal-type qui serait une référence en matière de parentalité puisque le parent sous mesure judiciaire ou administrative a été considéré en partie inapte à assurer le bien être de son enfant. Aussi, l'intérêt de l'enfant tout comme la situation de risque sont à situer au regard des normes : « un enfant n'est pas en danger comme cela, n'importe comment. Il est en danger dans une certaine société, eu égard à certains critères. Dans une autre société, le même enfant se trouve dans une situation de normalité extrême » (Karsz, 2004, p. 116).

La rencontre parent-professionnels est par conséquent basée sur une représentation d'un parent qui ne répond pas à la norme du parent idéal ou tout du moins « suffisamment bon », selon les propos de Winnicott (2002). Normaliser provient d'un jugement de valeur (Durrive, 2015, p. 66). Les normes sont intrusives et instaurent de prime abord une hiérarchie dans la relation parent/professionnel. Est-il dès lors possible d'accompagner les parents dans les dispositifs de protection de l'enfance si avant même le début de la démarche, un jugement est porté sur leur situation ?

La norme du "bon parent" est influencée par les représentations véhiculées par les groupes sociaux. Ainsi, les pairs s'astreignent entre eux à des comportements normatifs. Par exemple, dans les milieux populaires, il y aurait une pression normative vis-à-vis des parents : ceux qui sont stigmatisés comme de mauvais parents sont exclus et s'isolent plutôt que de demander de l'aide, un signe de « faiblesse » (Le Pape, 2009). Un autre acteur entre également en jeu dans la normalisation des opinions et des comportements : la « préconisation médiatico-publicitaire » (Taillandier, 2001, cité par Caillé, 2003). Les médias fondent les besoins des individus qui ne sont plus maîtres de leurs intérêts. Lorsque la protection de l'enfance se retrouve dans les médias, elle est bien souvent abordée sous le prisme du scandale qui place le parent dans une certaine forme d'immoralité (Kertudo et al., 2015).

3.1.1.2. *Les normes institutionnelles ressenties comme aliénantes*

Comme de nombreux domaines de la vie sociale, celui de l'aide sociale à l'enfance n'échappe pas aux normes. Son lien étroit avec la justice et son rôle auprès du public vulnérable que sont les enfants, engendrent une omniprésence des normes. « Une norme exprime toujours une recommandation ou une obligation à faire ou ne pas faire » (Prairat, 2012, p. 35).

Les normes orientent les comportements des professionnels tout comme ceux des parents. Intériorisées, elles dirigent les comportements et effacent en partie la liberté d'être et d'agir, elles aliènent l'individu, entendu comme :

« Fait de devenir étranger à soi-même, de perdre l'esprit. [...] Altération passagère du jugement, de la maîtrise de soi, égarement. [...] Toute limitation ou tout conditionnement objectivement imposés à l'individu par le fonctionnement actuel de la société, et éprouvés comme une atteinte révoltante aux droits humains fondamentaux¹⁶. »

Les normes ont un caractère aliénant en imposant consciemment ou inconsciemment des comportements mécaniques qui éloignent l'individu de ce qu'il est. La personne ne réagit pas

¹⁶ Selon la définition d'« aliénation » du CNRTL.

naturellement mais au regard des normes sociales qui lui indiquent ce qui est acceptable. La condition aliénante serait : « celle qui empêche la productivité de l'homme, qui empêche son "enrichissement", son "développement", son "accomplissement", son "dépassement", qui empêche l'homme de définir librement son existence » (Sévigny, 1969, p. 195).

Les mesures judiciaires vis-à-vis des familles sont bien souvent aliénantes puisqu'elles imposent des règles que les parents ne comprennent pas toujours. Ils sont obligés de se soumettre à la loi qui sanctionne leur défaillance vis-à-vis du bien être de leur enfant. Les parents ont transgressé la norme du « prendre soin » de l'enfant, c'est pourquoi ils font l'objet d'une réprobation sociale appuyée par la loi. Cependant, « il est illusoire de penser que, seule, la menace de sanction soit à même de garantir le respect et l'emprise de la norme de manière durable » (Prairat, 2012, p. 42). La norme doit être assimilée sinon elle est seulement perçue comme une contrainte passagère dépourvue de sens. Les parents se sentent aliénés, dépourvus de liberté parentale tant que la norme de droit n'a pas été comprise.

Les projets d'accompagnement des parents contribuent au renforcement de l'aliénation. Contrairement à un projet d'existence, les projets individualisés ou projets de vie ne sont que des outils pour parvenir à un but défini (Merlier, 2016). Le projet est obligatoire et a valeur de contrat alors même que les parents peinent bien souvent à se projeter au vu de leur situation précaire. Pour Merlier, le projet d'accompagnement ne devrait avoir pour seule visée l'autonomie, auquel cas il serait une illusion qui va « destituer [l'individu] du fondement de sa propre existence et exercer sur lui un pouvoir immense qui revient à l'assujettir » (*ibid.*, p.119). Associer l'adjectif individualisé à la notion de projet soulève une contradiction avec la démarche mise en œuvre : est-ce réellement le projet des parents qui est porté ou plutôt un projet de société ?

3.1.1.3. Normes, uniformité et déviance

Les normes institutionnelles entraînent un clivage entre le "bon parent" et le "parent défaillant" ainsi qu'entre les professionnels et les parents. Lorsque chacun se conforme aux normes et adopte le comportement qui est attendu de lui, la relation devient factice. Des parents d'enfants confiés à l'ASE adoptent parfois le comportement qu'ils pensent que les professionnels attendent d'eux, pensant ainsi récupérer leur enfant plus rapidement à leur domicile. A l'encontre du principe de congruence développé par Rogers (2005), la relation est inauthentique et inhibe la confiance nécessaire à la construction d'une relation d'aide.

Les normes entourent notre quotidien dans un souci de maîtrise et d'anticipation. Si les individus se conforment tous à la norme, on réduit l'inconnu :

« Les normes sont en réalité des contraintes par convention, ayant pour finalité de mieux maîtriser d'autres contraintes - celles données en quelque sorte naturellement. Les normes sont destinées à s'appliquer indifféremment aux choses et aux personnes, dans un effort de rationalisation qui est la réduction de la diversité au même » (Durrive, 2015, p. 19).

Les normes simplifient la réalité dans une optique de rationalisation et de contrôle. Si l'idéal du rôle parental parvient à être défini, il sera plus aisé de repérer les comportements déviants et d'orienter les actions en direction des familles vers cette visée. La normalisation à outrance conduit à une société éthnocentrée où les comportements atypiques n'ont plus leur place. En unifiant les conduites, elle représente une frontière à la diversité.

La norme intègre celui qui y adhère mais réduit l'altérité à l'identité collective et stigmatise les individus qui se détournent d'elle. Le risque est de créer des catégories sociales déviantes de la norme. La déviance est liée non pas à la transgression de la norme en elle-même mais à la reconnaissance par le groupe d'un comportement déviant. La déviance est « une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un "transgresseur". Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette » (Becker, 2007).

La recherche de compréhension et d'adhésion aux normes pour les parents est une nécessité pour ne pas créer une forme de parentalité déviante. D'autant plus qu'il peut être parfois difficile de repérer l'ordre normatif, principalement quand il implique un comportement à ne pas faire (Prairat, 2012). Les normes ne sont pas toujours explicites et certains parents peuvent ne pas accéder à leur compréhension.

3.1.1.4. Appropriation des normes protectrices, sécurisantes et intégrantes

Si les normes réduisent l'expression des individualités, elle peuvent aussi avoir une fonction protectrice. Dans le domaine de l'aide sociale à l'enfance, la norme de justice a pour rôle premier de protéger l'enfant et de garantir son intégrité.

La norme peut aussi être sécurisante car elle instaure un contexte défini et laisse peu de place à l'imprévu. « En proposant un balisage concret et simple de la vie quotidienne, elle libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir » (Prairat, 2012, p. 40). Elle confère un sentiment de sécurité en édictant des manières d'être et de faire qui finissent par être intériorisées et traduites par des conduites quasi-instinctives. La norme confère une régularité aux événements qui rassure.

Les normes sont également facteurs d'intégration puisqu'elles ont une dimension collective : elles existent grâce à leur reconnaissance sociale. La personne qui les respecte prend part à cette reconnaissance instituée. L'adhésion aux normes fait partie du facteur symbolique qui construit le processus d'intégration. En étant en accord avec le fonctionnement du groupe, la personne développe un sentiment d'appartenance à ce groupe.

La norme n'est pas forcément négative, cela dépend de la manière de l'appréhender. Si la norme est intériorisée, le sujet n'est pas conscient de l'emprise que cette-dernière a sur lui alors que si la norme est appropriée, la personne est dans une situation d'autocontrainte dans laquelle elle saisit le sens de la norme. La personne qui adhère un minimum à la norme n'est jamais « extorquée » intégralement (Durrive, 2015, p. 33). La norme doit être une possibilité choisie parmi d'autres pour qu'elle fasse sens à la personne. Ainsi, pour que les normes ne soient pas perçues comme une frontière à la diversité et à l'agir, elle doit faire sens tant pour les parents que pour professionnels : « la meilleure manière de les maîtriser est de les mettre en évidence, tout en les rapportant au cadre éthique de l'action » (Neyrand et al., 2018, p. 36).

3.1.2. Représentations sociales

Normes et représentations sociales sont liées. La représentation est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 2001, p. 13). C'est une conception de la réalité, qui fait sens pour l'individu. La représentation est inévitablement sociale puisqu'elle s'inscrit dans un contexte de rapport aux autres et aux objets (Abric, 2001; Jodelet, 2003). C'est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003, p. 53). Ainsi, les expériences de l'individu avec la norme, mais aussi avec les croyances, les apprentissages et la socialisation sont constitutives de ses représentations.

La protection de l'enfance induit des représentations quant à ses missions et à son historique de surveillance, de répréhension, de normalisation et de prévention. C'est donc au départ l'"objet" protection de l'enfance en lui-même qui va induire des représentations, notamment par rapport à la norme de l'idéal parental. La rencontre entre les professionnels et les personnes accueillies prend place sous l'égide d'une asymétrie des places. Ne serait-ce que l'appellation "professionnel" induit une hiérarchisation des savoirs avec une connotation d'expert et de spécialiste par rapport à la personne vulnérable, fragilisée, qui semble "ne pas savoir". Ce sont

alors les représentations par rapport aux personnes qui apparaissent et qui peuvent venir conforter ou modifier la perception qu'avaient les parents des services de protection de l'enfance. Les représentations traduisent les interactions et les rapports sociaux. Réciproquement, parents et professionnels ont des représentations les uns vis-à-vis des autres, qui vont évoluer au fil des expériences perçues.

Au-delà de la pensée, la représentation se traduit dans les actions, les comportements, les discours et les relations. Ainsi, la place qui est faite au parent tout comme la place qui est prise par le parent au sein des établissements de la protection de l'enfance relèvent de conduites induites par des représentations. A ce titre, les représentations négatives des professionnels à propos des compétences éducatives parentales orientent leurs conduites vers une perspective déficitaire (Boulangier et al., 2010).

Les représentations peuvent faire naître des stigmates et placer les individus en position de stigmatisation, c'est-à-dire considérés comme à part. Les individus sont alors discrédités ou discréditables selon que le stigmate soit visible ou non et peuvent chercher à dissimuler le stigmate par le contrôle de l'information sociale (Goffman, 2005). Les parents ayant un enfant confié peuvent être stigmatisés par rapport à leur "tare de caractère" c'est-à-dire les traits de personnalités qui ont conduit à la mesure (troubles mentaux, addictions). Dans cette même optique, la théorie de l'étiquetage proposée par Becker (2007) laisse à penser que les parents étiquetés comme défailants, déviants ou tout autre qualificatif péjoratif, peuvent souffrir de cette attribution et adopter des comportements "anormaux". Ils seraient alors pris dans un cercle vicieux. La stigmatisation et l'étiquetage sont des processus de distinction sociale aux allures discriminantes. Ainsi, si les représentations des professionnels restent enclavées sur des caractéristiques négatives communes aux parents accompagnés il y a un risque de ne pas percevoir les ressources individuelles. La stigmatisation peut aussi toucher les professionnels : si le parent fait l'expérience d'une relation négative avec un professionnel, il peut rejeter toutes formes de contact avec les personnes ayant des fonctions semblables.

Les familles ont leurs propres logiques et c'est la raison pour laquelle « on ne peut donc imposer un même schéma éducatif à tous » (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2004, p. 30). Elles ne sont d'ailleurs pas toujours conscientes des difficultés qu'elles rencontrent. Il se peut que ce qui est perçu comme un besoin ne le soit pas forcément et que le système familial ait son propre équilibre. Les interventions auprès des parents dépendent donc fortement de cette perception

partagée ou non. Dans un cadre professionnel, il est nécessaire de prendre conscience de ses représentations pour qu'elles n'entravent pas la relation avec les familles.

3.2. Attitudes, postures et positionnements

Comme nous venons de le voir, les normes et les représentations impactent notre manière d'être et modifient positionnements, postures et attitudes. Le positionnement est personnel : il fait référence au fait de prendre position et de se situer singulièrement par ses décisions et ses actions. Pour le parent, ça sera la manière particulière d'éduquer son enfant en fonction de ses principes et valeurs, pour le professionnel le positionnement relève de l'éthique et de la manière d'aborder la relation. La posture dépend de la position occupée. Elle est la manière de se situer par rapport à une attente sociale, dans un contexte donné (la posture qui est attendue du parent, la posture qui est attendue du professionnel). Les postures se traduisent en acte par des attitudes.

3.2.1. Des professionnels

Les normes, valeurs et représentations sont constitutives de l'*éthos* professionnel, c'est-à-dire de « l'engagement socio-psychologique et axiologique du sujet dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2010). Les différentes conceptions de l'aide amènent les professionnels à adopter différentes postures et positionnements pour soutenir le parent. La logique déficitaire, c'est-à-dire « des pratiques ayant pour but de compenser les carences éducatives attribuées aux parents » est encore bien présente chez les intervenants sociaux (Boulangier et al., 2010, p. 159).

Dans sa réflexion sur le travail social, Karsz (2011) identifie différentes figures qui instaurent un type d'interaction spécifique avec les destinataires :

- **La charité** : Elle s'appuie sur la morale et s'inscrit dans des logiques de compassion, d'assistance, de secours où les personnes sont considérées comme des "créatures" nécessiteuses et exclues. L'intervention se centre sur le besoin.
- **La prise en charge** : Elle s'inscrit dans une logique d'autonomie et d'insertion où les personnes sont considérées comme des sujets en difficultés. L'intervention se centre sur la demande.
- **La prise en compte** : Elle se distingue des deux autres figures par la reconnaissance d'une double dimension dans la rencontre où les destinataires et les agents sont tous deux des « sujets socio-désirants ». L'intervention se centre sur le désir.

Ces trois figures ne s'excluent pas, ce sont plutôt des tendances qui peuvent à certains moments se croiser. Elles peuvent se traduire respectivement comme le travail pour, sur et avec les familles (Sellenet, 2008).

Le Bossé (2012) propose une distinction conceptuelle des postures professionnelles dans le travail social : le policier, le sauveur, le militant et le passeur.

- **La posture du policier** s'inscrit dans une fonction de contrôle social : les travailleurs sociaux veillent à ce que l'aide soit dirigée vers les personnes qui en ont besoin, et qu'elles s'en saisissent. Il apparaît alors une imputabilité et une logique de contrepartie, dans lesquelles la personne est poussée à l'agir. Dans cette posture, le parent doit se saisir de l'aide offerte de manière à sortir de ses difficultés. Le professionnel y veille. Cette posture peut être rapprochée de la logique de soumission librement consentie dans laquelle par un processus de manipulation et de persuasion, le professionnel influence le comportement de la personne accompagnée (Joule & Beauvois, 2009). Les attitudes et paroles du professionnel sont orientées de telle sorte qu'elles donnent l'impression à la personne d'être l'auteur de ses décisions. Ce procédé est une ouverture aux dérives éthiques.
- **La posture du sauveur** trouve son origine dans la culture médicale qui place le professionnel comme expert et prescripteur face à un patient passif (Le Bossé, 2016). Le professionnel s'incombe la responsabilité de l'intervention et adopte des pratiques d'infantilisation, de stigmatisation, de double-victimisation et d'hyperdéterminisme (*ibid.*). L'infantilisation est la directivité vis-à-vis de la personne accompagnée. La stigmatisation se traduit par le regard porté sur la personne, centré uniquement sur ses difficultés. La double-victimisation consiste à reprocher aux personnes leurs difficultés. L'hyperdéterminisme est la représentation des professionnels sur l'impossibilité que les personnes accompagnées changent tellement leur situation est délicate. Dans cette posture, le parent est perçu sous l'angle de ses difficultés et a une place passive dans laquelle il reçoit les solutions des professionnels. La posture du sauveur est aussi le fruit d'un besoin propre au professionnel d'être reconnu comme utile, pouvant amener à la dérive de « redéfinir un comportement comme étant un appel à l'aide » (Hardy, 2018, p. 142).
- **La posture du militant** provient d'un engagement pour le changement social au vu des inégalités sociales repérées. Le militantisme promeut une démarche collective, mais parfois au détriment des préoccupations et des difficultés individuelles. Dans cette

posture, le parent est placé dans la même situation que les autres parents accompagnés. C'est par une pensée et une construction collective que le changement s'opérera.

- **La posture du passeur** est issue de la prise de conscience qu'on ne peut décider du changement à la place de quelqu'un d'autre, même en contexte contraint. Le but est non pas de chercher l'adaptation des personnes accompagnées mais de « faciliter le franchissement d'un passage délicat » (Le Bossé, 2016, p. 40). Ce passage délicat est celui identifié par la personne, il n'est pas défini de manière unilatérale par l'intervenant. Le passage induit aussi un cheminement dont la destination se crée et se modifie au fur et à mesure de l'avancement. Le passeur analyse la situation avec la personne accompagnée.

De par leur statut, les professionnels courent le risque d'être perçus et potentiellement de se comporter comme des experts, ce qui nuit au travail de co-construction avec les parents : « Comment des professionnels, présentés et instaurés comme ceux, qui par définition, savent et peuvent mieux faire que les parents, peuvent-ils échapper à la tentation de se sentir supérieurs à des parents démunis ? (Jésu, 2004, p. 51).

Aussi, les parents ont des attentes vis-à-vis des attitudes et des conduites éducatives des professionnels. Pour les parents d'enfants d'âge préscolaire, plusieurs types d'attentes se distinguent : l'information/la formation, les pratiques "normalement » attendues (ce que l'intervenant est censé faire), le service/ la pratique d'encadrement, les attitudes d'ouverture et de partenariat, les conduites éducatives préscolarisantes (Larose, Terrisse, Bédard, & Couturier, 2006). Ces attentes, en tant que représentations, engendrent en elles-mêmes des postures parentales.

3.2.2. Des parents

Face à la situation institutionnelle et face aux professionnels, les parents adoptent différentes attitudes que nous pouvons relier à la manière dont ils investiront la place qui leur est faite¹⁷. En 2015, un rapport du laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (LISE) identifie sept formes d'interactions entre les familles et les professionnels (Berton et al., 2015) :

- **La coopération harmonieuse** qui rejoint la coéducation dans une relation équilibrée ;

¹⁷ Point développé dans la section 2.1.4 de ce travail : "place et participation des parents".

- **L'étayage** qui fait suite à des difficultés familiales et se manifeste sous forme de soutien ;
- **Le recours différencié et contrôlé** qui démontre d'une forme de choix des familles quant aux institutions dont elles ont recours, de manière limitée et distanciée.
- **La dénonciation d'inhumanité** est une critique des conditions de soutien des familles, notamment par rapport à un traitement de masse et/ou bureaucratique.
- **La dénonciation d'intrusion/culpabilisation** qui fait référence à l'intrusion et la culpabilisation ressenties par les familles.
- **Le conflit ouvert** est un rejet des pratiques institutionnelles, qui fait suite à des erreurs médicales ou discrimination.
- **Le non-recours** parce que les familles ne connaissent pas, ne sont pas intéressés ou ont peur d'être stigmatisées.

Dans le domaine de la protection de l'enfance, Dumbril (2006) démontre que la perception et la réaction des parents par rapport aux mesures de protection de l'enfance varient selon la perception qu'ils ont du pouvoir des travailleurs sociaux. Ce pouvoir est soit perçu comme un contrôle soit comme une forme de soutien. En réaction, les parents développent trois types de comportement : ils s'opposent directement aux professionnels, ils « jouent le jeu » de la coopération ou ils entrent dans une relation collaborative. La coopération est une activité commune où chacun se répartit des tâches alors que la collaboration est une construction collective issue d'un partage de ressources (Barthe & Queinnec, 1999). Les comportements d'opposition et de coopération sont issus de la perception du pouvoir comme contrôle, à l'inverse, la collaboration est adoptée quand les parents ressentent un « pouvoir avec », qui les inclut. Hardy (2018) rejoint Dumbril (2006) à propos des trois attitudes possibles des parents :

- **Le refus ou le repli.** Les parents refusent l'accompagnement car ils ne le comprennent pas. Les professionnels pensent alors que les parents sont non-collaboratifs ou inconscients de leurs problèmes. Or, être dans le refus est une manière de protéger leur identité parentale : « Dire NON revient "à ne pas céder sur leur désir d'être parent" » (Pellé, 2001, p. 27).
- **L'adhésion.** Les parents demandent de l'aide parce qu'ils reconnaissent rencontrer des difficultés. Mais l'adhésion peut aussi être due à leur croyance en un problème induit par l'institution.

- **L'adhésion stratégique.** Les parents font croire en leur adhésion à la mesure, ils "jouent le jeu" de l'aide et adoptent des stratégies qui leur permettent de contrôler ce que les professionnels disent d'eux.

Ces attitudes diffèrent en fonction des phases dans lesquelles se situe le parent. Dans une recherche sur le vécu des parents d'enfants placés, Sellenet (2015) identifie quatre temps relatifs à l'« itinéraire moral du parent disqualifié » :

- **Le temps de la rupture.** Il vient signifier la phase de basculement dans la mesure de protection où les parents ressentent une déshumanisation, une disqualification.
- **Le temps de l'invisibilité.** C'est une des postures possibles en réaction à la mesure. Le parent, notamment par honte, se replie et s'éloigne des autres. Il est alors souvent catégorisé comme démissionnaire, indifférent à la situation.
- **Le temps de l'apprentissage du statut de parent sous contrôle.** Le parent apprend les codes de l'établissement. Il développe une nouvelle identité : celle du parent d'enfant placé. Les parents peuvent aussi être totalement en refus avec cette identité. Le risque de ce temps est qu'il cristallise les postures des parents et des professionnels, et donc la durée de la mesure.
- **Le temps de la reconquête de l'identité désirée.** Ce temps signale un processus de longue durée. Le parent donne sens aux événements et commence à se projeter dans le réinvestissement de toutes les dimensions de sa parentalité.

Attitudes, postures et positionnements des professionnels comme des parents se manifestent en relation avec les orientations que prend le travail avec les parents.

3.3. Une première orientation : la suppléance familiale

A l'origine, les établissements de protection de l'enfance étaient conçus comme des substituts parentaux¹⁸. Puis, ils ont commencé à être considérés comme des moyens de suppléer aux défaillances parentales. L'acte de suppléer correspond à « remplacer occasionnellement ou provisoirement une personne ; tenir temporairement la place de quelqu'un ; exercer ses fonctions¹⁹ ». La suppléance implique donc deux réflexions : la question de la place (remplacer)

¹⁸ Point développé dans la section 2.1.1 de ce travail.

¹⁹ Selon la définition de « suppléer » du CNRTL.

et la question du manque (pallier, compléter, remédier). C'est parce qu'un manque a été repéré, qu'il va falloir y répondre en modifiant les places et les rôles assignés.

La suppléance rapportée au milieu familial va dans ce sens, même si Fablet (2010) souligne que le remplacement est un terme qui induit la substitution c'est-à-dire remplacer le même par le même. Pour lui, la suppléance vient combler d'une autre manière, non-identique, le rôle des parents. Contrairement à la substitution, la suppléance ne s'effectue pas nécessairement en l'absence des parents. Il y a différentes suppléances familiales selon les situations qui se traduisent par la définition des tâches suppléées (Durning, 2006, p. 232-235) :

- **Les tâches domestiques** qui concernent des tâches liées à la vie de la maison comme par exemple la préparation des repas ou le ménage.
- **Les tâches techniques** qui sont liées à l'environnement dans lequel est accueilli l'enfant : la réparation ou l'aménagement des locaux.
- **Les tâches de garde** qui se réfèrent à la surveillance de l'enfant.
- **Les tâches d'élevage** qui se veulent répondre aux besoins physiologiques de l'enfant : nourrir, habiller, laver, etc.
- **Les tâches éducatives** qui se rapportent à la stimulation et à la transmission de valeurs, d'apprentissages, d'acquisition de comportements sociaux adaptés.
- **Les tâches de suivi ou de coordination** représentent le lien qui est fait avec les instances de socialisation extérieure dans des domaines tels que la santé, la scolarité ou l'avenir.
- **Les tâches de référence sociale** émanent de la responsabilité instituée par la loi et qui génère différents choix que l'adulte peut être amené à effectuer.

Dans une recherche réalisée auprès d'assistants familiaux, plusieurs formes de suppléances se distinguent (Chapon-Crouzet, 2005):

- **la suppléance substitutive** dans le cas d'un placement de longue durée ;
- **la suppléance partagée** où la famille d'origine et la famille d'accueil sont complémentaires dans les tâches parentales ;
- **la suppléance investie** qui repose sur une suppléance minimale de la famille d'accueil.
- **la suppléance incertaine** où le placement est ponctuel et dans lequel ni la famille d'origine, ni la famille d'accueil ne s'investit auprès de l'enfant qui se sent isolé.

Ces formes de suppléance dépendent en grande partie du type de mesure et de sa durée. Elles peuvent aussi se transférer à l'accueil en établissement de protection de l'enfance.

Fablet (2010) repère des évolutions notables depuis l'apparition du terme de suppléance dans les années 1980. Selon lui, il faut désormais prendre en compte deux volets dans sa définition : l'action d'accueil éducatif d'enfants et l'intervention dans le milieu familial et social. C'est en cela qu'un glissement s'opère de la suppléance au soutien.

3.4. Une deuxième orientation : le soutien à la parentalité

3.4.1. Historique et émergence d'une préoccupation

Le soutien à la parentalité trouve ses racines dans des actions liées au fonctionnement des pouponnières, à partir des années 1970. Ces actions étaient formalisées sur le plan local dans un premier temps. Il y a ensuite eu une volonté de l'Etat de sensibiliser les professionnels du secteur social aux carences que peuvent développer les enfants ainsi qu'aux troubles de l'attachement. Le soutien à la parentalité s'institue dans une visée préventive et a pour but de soutenir non pas les parents mais leur accession à la parentalité : « on soutient les parents dans leur distance plus ou moins grande à l'égard de la parentalité qu'ils sont censés réaliser » (Karsz, 2004, p. 117). Pour Pioli (2006), le soutien à la parentalité a émergé dans les années 1980 en se rattachant aux réseaux administratifs en charge des pouponnières. En 1988, et dans le même cadre de recherche des « journées techniques nationales », la thématique abordée est celle des parents. Parallèlement, un groupe de recherche de la Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) se crée et s'intéresse aux parents et aux jeunes enfants « en situation de rupture et d'isolement ». Le soutien à la parentalité s'institutionnalise peu à peu mais de manière sectorielle : il n'est abordé que dans des lois relatives à un lieu donné (crèche, hôpital, PMI, etc.). Les représentations des parents évoluent et passent d'un parent "fautif" à un parent "victime", qu'il faut aider. C'est ainsi que les pratiques de suppléance deviennent des pratiques de coopération qui mobilisent davantage les parents. En 1994, un autre groupe dirigé par Houzel effectue des recherches sur la parentalité et publie leurs résultats²⁰. Cette même année, grâce à une volonté interministérielle, apparaissent les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Il regroupe un réseau départemental d'acteurs et d'institutions concernés par la thématique de la parentalité.

Le soutien à la parentalité qui était alors inclus dans des préoccupations spécifiques à un contexte donné devient, à la fin des années 1990, une thématique à part entière. Selon la FNARS (2009), le soutien à la parentalité représente « toute forme d'aide ou d'intervention émanant des

²⁰ Point développé dans la section 2.2.2. de ce travail.

pouvoirs publics et des associations mandatées, visant à accompagner/aider les parents à éduquer leurs enfants et à subvenir à l'ensemble de leurs besoins éducatifs, affectifs, scolaires, culturels, sociaux et sanitaires ». Cette définition met en avant l'implication de l'Etat dans le soutien à la parentalité. Nous retrouvons cette évolution à travers la législation en faveur de la parentalité : il y a une pluralité de textes législatifs faisant référence à ce concept (FNARS, 2009). Cependant, le soutien à la parentalité en tant que tel n'est pas clairement explicité dans une loi.

3.4.2. Le soutien à la parentalité : une politique publique ?

Une politique publique se traduit par des actions contextualisées qui vont freiner, transformer ou adapter un domaine de la société en particulier. Mény et Thoenig (1989) définissent cinq éléments qui, selon eux, déterminent l'existence d'une politique publique : elle est constituée d'un ensemble de mesures concrètes, a un aspect coercitif, s'inscrit dans un cadre général d'action, s'adresse à des publics (individus, groupes, organisations...) et a des buts ou des objectifs à atteindre. En termes de fondements, la visée de la politique de soutien à la parentalité est universaliste et au bénéfice de tous les parents en difficulté durable ou passagère et leurs enfants. On dénombre six dispositifs d'action en faveur du soutien à la parentalité²¹ :

- les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) ;
- les lieux d'accueil enfants/parents (LAEP) ;
- les points info famille (PIF) ;
- les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) ;
- la médiation familiale ;
- les espaces de rencontre ;

En ce qui concerne le budget, il y a une évolution notable des fonds accordés au soutien à la parentalité (cf. figure 15). Sur la période 2008-2012, les fonds nationaux et les fonds locaux en direction des actions de soutien à la parentalité ont augmenté respectivement de 67,7% et de 2,5%²².

²¹ Sur le site édité par la direction de l'information légale et administrative : www.vie-publique.fr

²² D'après le rapport « Evaluation de la politique de soutien à la parentalité » réalisé par l'inspection générale des affaires sociales en 2013.

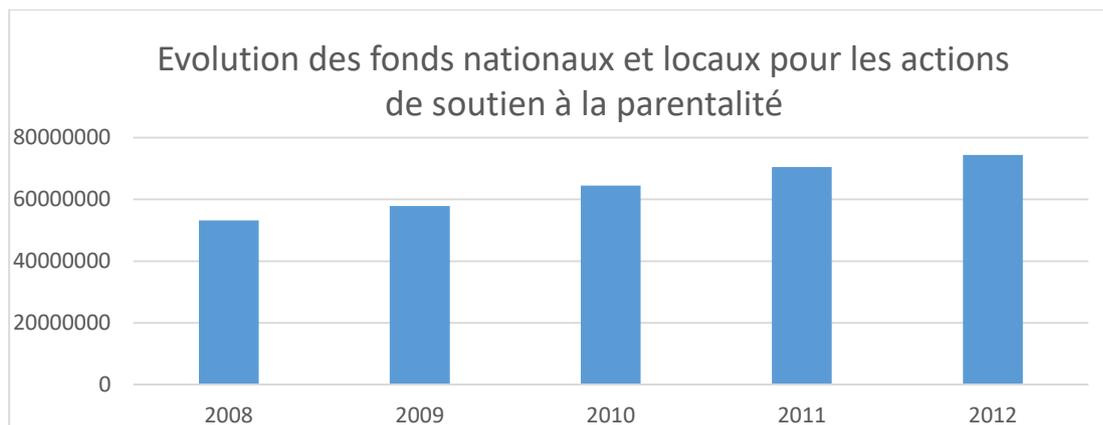


Figure 15 : Evolution des fonds nationaux et locaux pour les actions de soutien à la parentalité entre 2008 et 2012²³.

De plus en 2013, l'Etat et la CNAF signent une Convention d'Objectifs et de Gestion (COG) qui a pour objectif de prioriser l'accompagnement des parents dans la politique familiale.

Ces éléments semblent montrer que le soutien à la parentalité s'instaure comme une catégorie à part entière des politiques publiques. Cependant, Pioli (2006) relève une contradiction dans les logiques d'action de cette politique. Le soutien à la parentalité peut se traduire par la valorisation des compétences parentales mais aussi par une logique disciplinaire où le bien-être recherché n'est pas tant celui de l'enfant mais plutôt la sécurité publique de manière préventive. Il y a donc une divergence liée au fondement du soutien à la parentalité. Cela indique par conséquent une incohérence qui est à l'origine des actions de soutien à la parentalité. Aussi, en étant dans une logique de valorisation des compétences parentales, il est difficile d'institutionnaliser et d'homogénéiser les pratiques. En effet, la volonté d'individualiser les pratiques en tenant compte des spécificités des familles implique que les moyens d'actions ainsi que les finalités ne peuvent être définis globalement. Il y a également une méconnaissance des actions par le grand public du fait du grand nombre de structures qui lui est dédié et de la difficile lisibilité de leur rôle. Un rapport du Haut Conseil de la famille (2016) revendique des efforts en direction d'une meilleure coordination entre les acteurs. Si le soutien à la parentalité est présent dans la législation française, depuis les années 1980, sa présence est éparse et il n'est pas institutionnalisé en tant que tel. Des éléments en faveur de la parentalité, se retrouvent à la fois dans les politiques familiales et les politiques sociales. Les initiatives en faveur de la parentalité sont encore fortement locales même si elles sont fréquemment, financées par les institutions étatiques.

²³ *Idem.*

Le soutien à la parentalité est passé d'une préoccupation publique à une politique publique encore en construction. C'est d'ailleurs ce que relève le rapport du Haut conseil de la Famille (2016) sur les politique de soutien à la parentalité qui recommande une gouvernance et une lisibilité plus claire.

L'appellation "soutien à la parentalité" se voit de plus en plus reléguée au second plan au profit de l'accompagnement des parents. C'est un constat qui apparaît dans la littérature mais également dans les textes officiels. Malgré une évolution quantitative de l'utilisation du terme accompagnement dans les textes officiels, ces deux appellations sont utilisées conjointement et apparemment sans distinction conceptuelle apparente.

3.5. Une troisième orientation : l'éducation familiale

En France, beaucoup d'actions et de politiques sont menées en faveur des familles. Pourtant, et contrairement à d'autres pays, l'éducation familiale reste un sujet sensible (Catarsi & Pourtois, 2011). Houzel (1999) relève que la formation des professionnels sur l'éducation de l'enfant est une préoccupation de l'Etat. Bien qu'en France la place de l'Etat dans l'éducation est importante, la question de la formation des parents est occultée et les quelques initiatives locales ne s'enracinent pas dans une volonté politique spécifique.

3.5.1. Origine du courant d'éducation familiale

L'émergence de l'éducation familiale est liée à l'intervention croissante des professionnels des services sociaux dans l'activité éducative des familles. Quatre grandes périodes sont à l'origine de l'éducation familiale, caractérisées par : la prévention de la mortalité infantile, la lutte contre l'échec scolaire, le maintien à domicile des enfants handicapés et la surveillance des familles ouvrières (Durning, 2006).

Les interventions dans la famille ont commencé entre le XIX et XXème siècle, avec les médecins qui ont engagé des campagnes de prévention liées aux biberons. Le taux de mortalité baisse, et dans les années 1920, les sciences sociales s'intéressent au rôle de la famille dans l'apparition des troubles mentaux. Aux Etats-Unis, l'éducation familiale prend son essor avec les recherches concernant l'échec scolaire. Les facteurs socio-économiques se révèlent être corrélés à la réussite scolaire. Lazar et Darlington (1982) montrent l'importance de la participation active des parents dans l'apprentissage des enfants. C'est alors que se développent des programmes d'aide et de formation comme « Head Start », en direction des familles pauvres. A partir des années 80, les politiques vont de plus en plus vers la promotion du

maintien des enfants handicapés dans un « monde ordinaire ». Elles se posent alors la question du soutien qui peut être apporté aux parents. L'église a depuis longtemps donné des conseils aux parents pour élever leurs enfants, à travers l'intermédiaire de « feuillets paroissiaux ». En 1929, l'École des parents est fondée en France et vise davantage les professionnels qui vont travailler avec les parents plutôt que les familles, comme c'est le cas en Allemagne.

L'éducation familiale au sens large apparaît dans un contexte où il y a une volonté de prévenir les difficultés d'adaptations sociales des enfants : délinquance, échec scolaire, etc. Des spécialistes de différentes disciplines préconisent les interventions de plus en plus précocement et de manière préventive car l'action auprès des adolescents ne se révèle pas efficace.

3.5.2. Définition et forme d'éducation familiale

Le terme "éducation familiale" désigne à la fois l'éducation promulguée à l'enfant par ses parents, et « l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir voire suppléer les parents dans leur tâche éducative auprès de leurs enfants » (Durning, 2006, p.47). Ces deux formes d'éducation familiale sont inter-reliées, la deuxième s'inscrivant dans la continuité des réflexions sur la suppléance et le soutien à la parentalité. Malgré ce lien apparent, les interventions auprès des familles sont rarement le résultat d'une analyse des pratiques d'éducation des familles (Durning, 2006). Elles sont mises en place de manière préventive pour répondre à trois échecs (cf. figure 16). Ce sont donc ces trois pôles qui sont à l'origine des interventions auprès des familles.

| | |
|----------------------|----------------------------------|
| Délinquance juvénile | • Inadaptation comportementale |
| Echec scolaire | • Inadaptation cognitive |
| Psychopathologie | • Mésadaptation psycho-affective |

Figure 16 : Les visées de l'éducation familiale (Durning, 2006).

La direction que prend l'éducation familiale s'analyse à plusieurs niveaux : la structure d'accueil, le quartier, la ville, jusqu'au pays où se situe l'action. En effet, selon les pays, les interventions auprès des familles diffèrent.

Les interventions sociales liées à l'éducation familiale se distinguent sous trois formes (Durning, 2006) :

- les professionnels sont complémentaires à l'action de la famille ;
- les professionnels aident à assumer les tâches éducatives lorsque les parents sont en difficultés ;
- la « suppléance familiale » où les professionnels assument l'essentiel des tâches familiales.

L'éducation familiale « implique un postulat d'éducabilité de l'être parent, conséquence logique de l'idée que la fonction parentale n'est pas naturelle » (Petitot, 1998, p. 88). Il est important de se concentrer sur les enjeux déontologiques de l'éducation familiale car cela peut venir interférer avec les valeurs familiales singulières. « S'il existe un domaine où se profile un risque permanent de confusion entre la démarche scientifique et des prises de position moralisatrices, c'est bien celui de l'éducation familiale » (Gayet, 2006, p.31). L'éducation familiale engendre une réflexion sur les positionnements, postures et attitudes car elle situe les professionnels dans une relation éducative spécifique : éduquer celui qui éduque. Durning (2006) parle d'une forme d'homologie, c'est-à-dire que les professionnels transmettent aux parents qui eux-mêmes transmettent à leurs enfants. Cela les confronte à une responsabilité éthique : quelle est la limite pour ne pas tomber dans le "faire à la place de" mais surtout dans le "penser à la place de" ?

3.5.3. Vers une formalisation de la fonction parentale : du métier de parent aux compétences parentales

L'éducation familiale pose la question d'une formation parentale. Ainsi, de plus en plus de termes issus de la formation se rattachent au domaine familial. Il est même question de "métier de parent": « qualifiées de "travail" ou de "métier", les tâches parentales relèvent, en conséquence, du domaine des compétences à acquérir permettant de faire émerger des besoins de "formation", contribuant assurément à alimenter l'idée que s'occuper et éduquer un enfant est un travail en soi » (Dauphin, 2014, p. 61).

La compétence renferme un sens étymologique lié au conflit et au domaine juridique²⁴. Elle rejoint aussi l'idée de compétition de par ses racines latines : *competere*. La définition de compétence n'a cessé d'évoluer en fonction des besoins des entreprises, dans un contexte de compétitivité et d'optimisation (Le Boterf, 2015). Désormais, la compétence se rapporte à la capacité de lier connaissance et expérience en situation. Selon la discipline qui l'étudie, cette capacité peut être associée à la performance. La compétence est une « articulation routinière ou originale de ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes, connaissance, savoir-inventer) ou externes (réseaux personnels, bases de données, Internet...), pour traiter efficacement une situation particulière appartenant à une famille de situations » (Raynal & Rieunier, 2014, p.

²⁴ Etymologie de la compétence selon le CNRTL.

140). Etant donné que la compétence est située, elle peut se mesurer et induit donc en cas d'inefficacité, son contraire : l'incompétence.

Selon Sellenet (2009a), l'essor des compétences parentales est notamment lié à « une tentative d'individualiser les problèmes éducatifs » (p.102). D'un côté, cela permet de porter un nouveau regard sur les parents en tant que porteurs de compétences ou pouvant être accompagnés dans le développement de compétences (Ausloos, 2008). Mais d'un autre côté, les compétences encourent le risque de tomber dans une logique de responsabilisation²⁵ des parents sur l'éducation de leur enfant. D'ailleurs dans son étude sur la conception populaire de la compétence parentale, Massé (1991) montre que les parents se responsabilisent eux-mêmes en percevant la compétence parentale comme intimement liée à des caractéristiques personnelles. Penser les compétences parentales relève d'une complexité qui s'accompagne d'une possible dérive normative : quelles sont les compétences parentales ? Comment les évaluer ? Peut-on dès lors qualifier un parent de compétent ou d'incompétent au regard de ce qu'il est en capacité de démontrer ? Les compétences sont intrinsèquement normatives puisqu'elles portent une appréciation sur l'agir d'une personne. De plus, « toute compétence est évaluée à l'aune de ce qu'une société, à un moment donné, trouve juste ou non, bon ou non, utile ou inutile, adapté ou pathologique » (*ibid.*, p.107). Cette approche vient alors questionner la place de la culture dans l'éducation familiale.

Des chercheurs ont tenté de formaliser les compétences parentales, comme par exemple avec le guide d'évaluation des capacités parentales (Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, 2014) ou encore l'échelle des compétences éducatives parentales (Terrisse & ALarose, 2009). Le guide d'évaluation des capacités parentales sert à structurer les observations des professionnels autour de quatre pôles : le contexte, l'enfant, la relation parent-enfant, les parents. Une cote est attribuée à des items, comme par exemple : « permet le jeu spontané (ne gêne pas, ne contrôle pas, ne décide pas pour l'enfant) ». Dans l'échelle des compétences éducatives parentales, le parent évalue ses propres compétences en signifiant son accord ou son désaccord avec des affirmations de type : « je prends souvent mon enfant dans mes bras, même s'il ne me le demande pas ». Le parent se situe dans ses attitudes et ses pratiques éducatives. Il y a une différence de taille entre ces deux outils : l'évaluateur qui d'un côté est le professionnel, de l'autre, le parent lui-même. Les professionnels de la protection de l'enfance sont habitués à repérer les dysfonctionnements et à souligner les manques, ainsi « parler de compétences

²⁵ Point développé plus loin, dans la section 4.2.5 de ce travail.

parentales est une posture paradoxale en protection de l'enfance, là où le parent est avant tout perçu du côté de la dangerosité » (Sellenet, 2009a, p. 112). De l'autre côté, lorsque les parents s'évaluent, il est plutôt question de sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2003; Sellenet, 2009a) que de véritables compétences.

Dans sa définition, la compétence dépend du regard de l'autre et donc de la reconnaissance qui en est faite (Sellenet, 2009a) alors qu'elle devrait davantage tenir compte du soi et de la reconnaissance personnelle. C'est dans cette optique qu'Ausloos (2008) parle de compétence des familles : « les familles ont les compétences nécessaires pour effectuer les changements dont elles ont besoin à condition qu'on leur laisse expérimenter leurs autosolutions et qu'on active le processus qui les y autorise » (p.35). De cette manière, les parents sont reconnus dans l'évaluation de leurs compétences.

Il n'en reste pas moins que les compétences s'inscrivent dans un environnement et dépendent des rapports sociaux des parents. Or dans l'approche par les compétences, cet aspect est occulté. Certes, il s'agit de situer l'action dans un contexte où la compétence peut être démontrée mais on en oublie tous les facteurs structurels y concourant (ou la desservant). La compétence traduit un savoir-agir, une prédisposition à l'agir plutôt qu'un pouvoir d'agir. Le parent peut disposer de compétences qui peuvent être empêchées dans certains contextes. La compétence a trait à l'articulation efficace de ressources mais ne laissent rien présager de comment le parent dispose de ces ressources, comment fait-il pour les développer ?

3.6. Une quatrième orientation : la coéducation et la réciprocité éducative

La coéducation est une autre forme de réflexion sur le travail avec les familles. Sa structure lexicale correspond à l'idée d'éduquer ensemble. La coéducation témoigne d'une expérience collective de l'éducation donnée ou reçue. Elle se conçoit au travers de différentes perspectives :

« au sein des différentes formes de familles (entre les hommes et les femmes et entre les générations qui les composent) ; entre les familles et les institutions dédiées aux enfants, aux jeunes et aux parents ; entre les enfants et les jeunes eux-mêmes ; mais aussi, et peut-être surtout, au sein des multiples espaces de la vie sociale des uns et des autres... » (Jésu, 2004, p.10).

Dans le rapport parent-professionnel, la coéducation est significative d'une volonté de construire ensemble l'éducation de l'enfant. Elle n'est pas un objectif à viser mais plutôt « un processus dynamique et pragmatique susceptible d'être mis au service des objectifs et des enjeux de l'éducation contemporaine » (Jésu, 2004, p. 71). La coéducation est donc une construction permanente, à ne pas confondre avec l'idée de coopération. Coopérer génère une co-production qui n'est finalement qu'une compilation de l'apport de chacun, une répartition des tâches. Alors que la coéducation s'inscrit dans le débat d'idée, dans le partage et dans l'élaboration d'une œuvre commune. La coéducation est donc multiforme et se traduit par des modalités diverses de mise en œuvre. Elle ne correspond pas à l'absorption d'un modèle éducatif par l'autre mais à un terrain de débat où les divergences sont repérées comme « des motifs de coopération » (Jésu, 2004). La coéducation permet dès lors de relier les différentes manières de penser l'éducation. Particulièrement dans le champ de la protection de l'enfance, cette réflexion sur l'éducation permet d'atténuer les conflits qui peuvent résulter du partage de la parentalité. Elle contribue « à pacifier et à harmoniser les relations entre les adultes détenteurs de responsabilités éducatives diversifiées et complémentaires » (Jésu, 2004, p. XIV). Elle nécessite cependant d'être en capacité de s'interroger soi-même et d'accepter d'être éventuellement altérée dans son jugement.

La coéducation trouve ses caractéristiques dans trois dimensions (Jésu, 2004):

- **Fédératrice** : elle vise l'implication de différents acteurs ;
- **Mobilisatrice** : dans le sens où elle relie les acteurs autour de valeurs et d'objectifs communs.
- **Éthique** : c'est une démarche qui repose sur des valeurs et sur une conception d'une société qui se parle et se respecte. La coéducation considère le lien social et la solidarité comme le ciment d'une société.

- La coéducation laisse apparaître en filigrane l'idée de réciprocité éducative, en cela qu'elle « engage dans une relation permanente de type interactif où nous sommes modifiés autant que nous participons à la modification de l'autre. En ce sens, parents et professionnels ont autant à apprendre l'un de l'autre » (Sellenet, 2009b, p. 48). Le processus de coéducation réduit la hiérarchisation qui existe entre savoirs experts et savoirs profanes. Labelle (2017) propose de parler de réciprocité éducatrice plutôt qu'éducative afin de faire apparaître la dimension du pouvoir d'agir des personnes dans la réciprocité. Il souligne également que la réciprocité n'est pas la réciproque : on ne rend pas la pareille. « La réciprocité éducatrice n'est pas une relation d'égalité mais le rapport asymétrique de singularités, qui parviennent à s'engager mutuellement dans un même acte d'éducation » (Labelle, 2017, p. 73). Tout comme la réciprocité tend à promouvoir le particulier dans le commun, la coéducation recherche la concertation, et non la fusion.

La coéducation fait état d'une responsabilité partagée quant à l'éducation de l'enfant. Elle se fonde sur le partage d'expériences mais encore faut-il que les acteurs en jeu accordent de la valeur au vécu de chacun. C'est à cette condition qui sous-tend un sentiment de reconnaissance, que l'implication du parent peut advenir. Aussi faut-il se centrer sur les besoins et difficultés exprimés par le parent afin qu'il se sente concerné. La posture de passeur et la posture d'accompagnement vont dans ce sens.

Synthèse du chapitre 3

La relation parent-professionnel se structure autour de plusieurs éléments qui vont venir déterminer la place faite aux parents dans les établissements de protection de l'enfance. En premier lieu nous avons identifié deux éléments qui ne sont pas d'emblée accessibles à notre conscience : les normes et les représentations sociales. Les normes viennent réguler la cohésion sociale et se trouvent dans tous les domaines de notre vie. Dans la protection de l'enfance, les normes de droit sont nécessaires pour protéger l'enfant mais elles entrent en résonance avec la norme de l'idéal parental qui peut conduire aux dérives de l'aliénation, de l'uniformité et de la déviance. L'appropriation semble être une solution pour dépasser les frontières normatives qui nuisent à la relation parents-professionnels et pour redonner aux parents un pouvoir d'être et d'agir. Cependant, il faut aussi tenir compte des représentations sociales qui peuvent être de potentielles frontières mentales. Les représentations proviennent de notre système de référence qui nous amène à concevoir la réalité d'une manière particulière. La prise de conscience de ses propres représentations amène à une ouverture sur d'autres points de vue, d'autres comportements. Les normes et représentations impactent les attitudes, posture et positionnement des professionnels et des parents. Dans l'intervention sociale, les professionnels peuvent développer des postures de policier, sauveur, militant ou passeur. Les parents eux, peuvent être dans la coopération, la critique, le conflit ou le non-recours.

Il en ressort quatre grandes orientations du travail avec les familles :

- La suppléance familiale, qui vient combler les défaillances parentales.
- Le soutien à la parentalité, qui s'instaure comme une politique publique d'aide universelle aux parents en difficulté.
- L'éducation familiale, qui formalise la fonction parentale au travers l'apprentissage et le développement de compétences.
- La coéducation, qui place l'éducation de l'enfant comme une responsabilité partagée dans un processus de réciprocité éducative où chaque avis compte.

Ces réflexions se développent successivement sans pour autant être antonymiques puisqu'elles présentent une forme de complémentarité. Elles traduisent cependant une évolution dans la volonté de penser la place des parents de manière à ce qu'ils soient de plus en plus acteurs dans l'éducation de leur enfant. L'accompagnement peut s'envisager comme une possible déclinaison pratique de cette volonté.

4. Chapitre 4 : Un changement de paradigme : considérer le parent agissant

Les réflexions sur le travail avec les parents font état d'une métamorphose du soutien vers une posture moins coercitive : l'accompagnement des parents dans le développement de leur pouvoir d'agir.

4.1. L'accompagnement des familles

4.1.1. L'émergence de l'accompagnement dans une société en mutation

L'accompagnement connaît son essor depuis maintenant plus de vingt ans. Boutinet (2002) l'explique par le "mal vivre" présent dans notre environnement et par un « déplacement anthropologique dans nos constructions culturelles » (p.241). De son côté, Paul (2004) expose sept motifs qui justifient l'expansion du terme d'accompagnement ces dernières années, et qui se traduit par l'évolution des modes de socialisation, des publics, du contexte organisationnel et opérationnel, des temporalités, des conduites professionnelles en relation à autrui, du regard porté sur autrui et du technique au relationnel en situation professionnelle. Ainsi, toutes ces évolutions sont liées à la société, aux structures d'accueil et aux professionnels de ces structures.

Pour comprendre l'accompagnement, il faut d'abord s'intéresser au contexte social à travers la volonté d'insertion. L'accompagnement est apparu dans une société qui se tourne de plus en plus vers la communication en délaissant son côté industrialisé. La question de l'insertion est au cœur des préoccupations et s'envisage comme un parcours arpenté de projets. Or, les institutions se sont rendu compte que le projet en tant que tel ne suffisait pas et qu'il devait être accompagné (Boutinet, 2002).

Aussi, le contexte culturel qui déstabilise les repères des individus en les poussant à plus de mobilité est un autre élément contribuant à l'essor de l'accompagnement (*ibid.*). Dans une perspective de développement et d'évolution, les sociétés ont complexifié leur fonctionnement. La préoccupation économique forte additionnée à l'essor des nouvelles technologies et d'internet poussent à la projection et l'anticipation. Ainsi le monde du travail est en mouvance et l'individu doit s'adapter aux implantations industrielles et à la dématérialisation des outils de travail. Ce devoir d'autonomie, cette « sur-responsabilisation » pousserait les individus à rechercher un accompagnement (Roquet, 2009, p. 19). Il y a un nouveau nomadisme qui serait

à l'origine de l'accompagnement à travers « cette nécessité de devoir errer mais aussi le besoin de canaliser notre errance » (Boutinet, 2002, p. 244).

Enfin, nous sommes dans une société qui idéalise la dynamique de projet (*ibid.*). L'évolution de la législation montre que la société tend à se détacher des cadres de références qui instaurent repères et stabilités aux individus. Nous pouvons percevoir un assouplissement vis-à-vis de la formation initiale avec la VAE ou encore de la structuration familiale avec le PACS, par exemple. Ce contexte déstabilise les places que les individus imaginaient occuper durablement et les pousse inévitablement à entrer dans une dynamique de projet. L'individu doit faire preuve de souplesse dans une société à mutation rapide. Or le projet, principalement chez les personnes en difficulté, « a accentué des formes de dépendance, en faisant achopper des illusions d'autonomie face à des contraintes insupportables, celles de la déqualification, celles de la flexibilité, celles d'un marché du travail très capricieux » (*ibid.*, p.245). L'action sociale adopte alors des stratégies d'accompagnement qui impliquent d'« encadrer les autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider, dans leurs cheminements quelque peu chaotiques » (*ibid.*, p.246). Ainsi l'accompagnement s'adresse davantage aux personnes en situation de précarité et de vulnérabilité.

L'accompagnement apparaît dans un contexte sociétal qui place l'individu dans une position autonome et responsable (Roquet, 2009, p. 17). Il est acteur à part entière de sa vie, de son développement par les choix qu'il fait dans un environnement instable et non-linéaire.

4.1.2. L'accompagnement : essais de définition

L'accompagnement a connu son essor à partir des années 1990, pourtant sa notion reste floue notamment du fait que l'accompagnement déborde d'un cadrage auquel il peut se rattacher (Paul, 2004). Il se retrouve dans de multiples disciplines. L'accompagnement s'adapte aux situations qu'il rencontre. Par conséquent, il ne peut se concevoir dans un usage limité. L'accompagnement du point de vue des pratiques sociales se retrouve dans sept domaines : la musique, le domaine éducatif/scolaire/universitaire, la formation professionnelle et l'éducation continue des adultes, le sport, les soins médicaux et hospitaliers/la psychothérapie et la psychanalyse, le juridique et le social ainsi que dans le domaine des solidarités et de la coopération internationale (Ardoino, 2000). Parfois, ces domaines s'entrecoupent : c'est le cas de l'accompagnement des familles au sein de la protection de l'enfance qui réunit les volets éducatifs, psychologiques, juridiques et sociaux.

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur le statut de l'accompagnement. Alors que certains penchent pour une formalisation et une professionnalisation de l'accompagnement (Vial, 2007), d'autres entendent l'accompagnement comme une pratique incertaine. Ils préfèrent alors employer le terme de « paradigme professionnel » et parler de l'accompagnement comme une posture qui s'acquiert via un cheminement (Roquet, 2009). Ardoino (2000) intègre ces deux conceptions dans la définition de la démarche d'accompagnement qu'il propose :

« un ensemble de comportements et de conduites, étayés par des savoirs, théoriques et pratiques, constituant un type de professionnalité, même si ceux qui les exercent n'en font pas nécessairement un moyen d'existence, aux fins d'une évolution des relations intersubjectives qui en constituent justement la matière, et, partant, une réinterrogation des opinions, des croyances, des représentations, des attitudes qui expriment les systèmes de valeurs concernés » (p.4).

Dans cette définition, la dimension relationnelle est une composante essentielle de la démarche d'accompagnement et la professionnalité est abordée comme une de ses caractéristiques sans pour autant tenir une place prépondérante. Il semble ici que la démarche d'accompagnement soit professionnelle non pas comme activité principale mais au sens d'une construction élaborée sur les plans pratique et théorique.

En découpant le mot accompagner et en étudiant sa sémantique, Vial (2007) en arrive à la définition suivante : « l'accompagnement est le processus pendant lequel deux personnes, partenaires temporairement, deviennent compagnons » (p.3). Selon lui, l'accompagnement a pour finalité la "*reliance*" et s'inscrit dans le domaine de l'éducation qu'il différencie fortement de l'instruction. Il ajoute que l'accompagnement peut être une forme d'étayage mais qu'au contraire, il est antinomique avec la notion de guidage. Guider sous-entend le contrôle, la direction, l'efficacité et par conséquent une relation hiérarchique où l'accompagnant est valorisé par sa posture en ayant un a priori sur les capacités de l'autre. Contrairement à lui, Roquet (2009) conçoit le compagnonnage et le tutorat comme des pratiques d'accompagnement. C'est également le cas de Paul (2002), qui les classe parmi d'autres pratiques qu'elle considère comme une "nébuleuse" de l'accompagnement : counseling, parrainage, sponsoring, coaching, et mentoring (cf. figure 17). En décortiquant sémantiquement ces termes, elle montre que leur signification est liée à une partie de celle de l'accompagnement (*ibid.*, p.77). Pourtant, elle souligne également que les actions inhérentes à chacune de ces pratiques (conseiller, accueillir, soutenir, former, etc.) sont autonomes et peuvent s'effectuer sans être forcément dans de l'accompagnement. C'est en ce sens qu'elle parle d'une "nébuleuse des pratiques" en précisant : « on ne retrouvera donc de l'accompagnement que si l'on place quelque chose comme une posture spécifique au centre de ces actions » (Paul, 2004, p. 79). Si

les types d’actions sont clairement définis puisqu’il relève d’une technicité, l’accompagnement est quant à lui à élaborer pour tenir compte des aspects formels tout en réfléchissant à la manière de se positionner pour les réaliser.

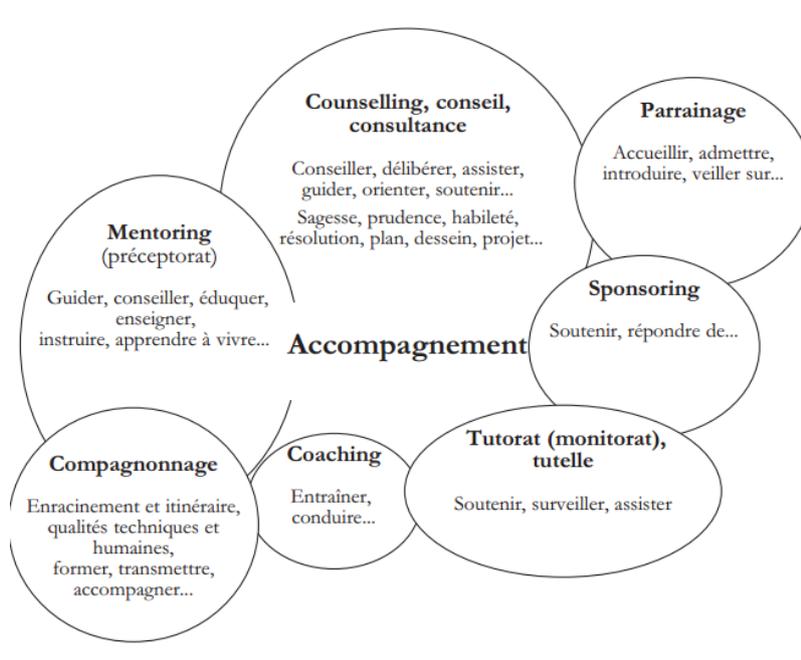


Figure 17 : La nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2002)

Selon Paul (*ibid.*), il faut combiner les approches conceptuelle, sémantique et anthropologique pour comprendre le sens de l’accompagnement : « se joindre à quelqu’un/pour aller où il va/en même temps que lui » (cf. tableau 8).

Tableau 8 : Déploiement du sens littéral d'accompagner (Paul, 2004, p. 61)

| <i>(se) joindre à (qqn)</i> | <i>Pour aller où il va</i> | <i>En même temps que lui</i> |
|--|---|--|
| Jonction ou connexion (relationnelle) | Déplacement (spatialité) | Synchronicité (temporelle) : |
| Idée de lien et d’union | Idée de déplacement d’un lieu vers un autre, changement de place ou de position | Idée de simultanéité entre évènements distincts bi-partition |
| Se mettre ensemble Se mettre en plus ou à côté | Aller vers | Aller de pair avec Etre en phase avec |
| Contact et contiguïté Proximité et connexité | Mouvement et déplacement Progression et direction | Rapport de coexistence Concomitance et coordination |
| Similitude : principe de relation et d’identité Conformité, accord | Mouvement : Principe dynamique de transformation, créateur d’écart différenciateur | Altérité : Principe d’altérité, générateur de symétrie/dissymétrie. |

Cette définition laisse apparaître l’importance du rôle de l’accompagné dans le choix de la direction qu’il prend. Cela implique donc de sa part une certaine autonomie mais il est tout de même du rôle de l’accompagnant de lui fournir les repères et les outils pour effectuer ce choix (*ibid.*).

4.1.3. L'accompagnement au carrefour de la temporalité, de la relation et de l'éthique

L'accompagnement se situe au carrefour de trois entités essentielles à sa conception : la relation, la temporalité et l'éthique (cf. figure 18).

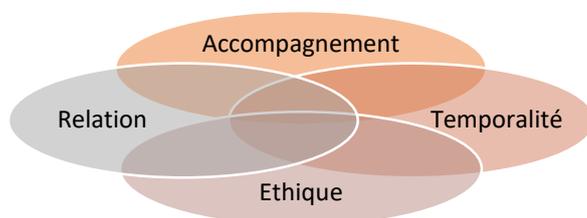


Figure 18 : Conception de l'accompagnement

4.1.3.1. La temporalité

Selon Vial (2007), le but de l'accompagnement n'est pas programmé puisqu'il est rarement connu au début du processus et se construit par l'accompagné lui-même. Pour Beauvais (2004) en revanche, l'accompagnement ne peut se concevoir sans projet. Mais à l'instar de Boutinet (1993) qui montre le lien entre la dimension anthropologique et la dimension stratégique, elle envisage le projet comme une construction et non une finalité. C'est à l'accompagnant « qu'il revient de créer les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation et la compréhension du cadre d'accompagnement dans lequel, avec lequel et sur lequel il peut penser et agir son projet » (Beauvais, 2004). Cela nous amène à nous demander si les individus sont tous en capacité de se projeter. Peut-on accompagner une personne qui n'a pas de projet ? Aussi, est-ce du rôle de l'accompagnant d'amener l'individu à identifier ses projets ?

Pour Vial (2007), « la demande, se construit et c'est même la première étape du dispositif d'accompagnement » (p.11). L'accompagnement se matérialise alors par un engagement de la part de l'accompagné et une séparation pour ne pas inscrire la relation dans une dépendance. L'accompagnement est présenté au travers de la métaphore du chemin (Beauvais, 2004; Paul, 2002). La définition d'accompagner présente une grande marge d'interprétation et notamment au niveau posturale. Aller vers, aller avec... oui mais comment ? Nous pouvons encore relever la place de la temporalité : le positionnement de l'accompagnant peut évoluer selon le moment où il accompagne. Ainsi, une caractéristique à part entière de l'accompagnement est l'adaptation de sa réponse au mouvement de l'accompagné. Selon Vial (2007), « accompagner, c'est toujours trois choses : participer à un déplacement (un déliement), à un changement et à

un ralliement » (p.10). L'accompagnant est dans un mouvement constant entre distanciation et rapprochement et peut se situer au-devant, au-derrrière ou à côté.

Dès le début du processus d'accompagnement, il faut appréhender la relation dans le temps afin de ne pas aller à l'encontre de l'identité et de l'autonomie de la personne. Il faut créer une relation suffisamment sécurisée pour que l'accompagné se sente en confiance tout en gardant à l'esprit que l'accompagnement a une fin, qui ne devrait pas être vécue difficilement.

4.1.3.2. *La relation*

Paul (2004) mène toute une réflexion sur ce qu'"avec" signifie et s'interroge par conséquent sur les modalités de la relation dont découle l'accompagnement. Pour elle, « il y a relation dès lors que les deux termes sont unis dans un même acte au cours duquel la modification ou le déplacement de l'un entraîne la modification ou le déplacement de l'autre » (p.59). Pour Boutinet (2002), l'accompagnement évoque deux acteurs enclins à une relation inégalitaire : un accompagnant et un accompagné qu'il associe respectivement au contrôle et à la dépendance. Cette situation peut engendrer dépression et cynisme, « deux grands syndromes caractéristiques de notre postmodernité » et qui sont représentatifs de la difficulté de communication qu'instaure notre environnement (*ibid.*, p.247). Pour pallier à cette relation malsaine, le professionnel doit se situer dans un « réflexe de protection » vis-à-vis de l'accompagné (*ibid.*).

Apportant des explications complémentaires à sa définition de l'accompagnement, Paul (2004) souligne qu'"avec" ne signifie pas que les deux partis soient égaux. Dans le droit féodal, le terme accompagnement était employé pour désigner un "contrat d'association", qui par définition, était conclu sur la base d'une inégalité de pouvoir. Cependant, ce caractère inégalitaire s'appauvrisait dès l'adoption de ce contrat puisque son but était de posséder une terre en commun. C'est en ce sens que l'accompagnement est asymétrique, contractualisé, circonstanciel, temporaire et co-mobilisateur (*ibid.*). La relation de base est inégale mais les personnes s'inscrivent dans un but commun pour répondre à une situation particulière, dans un laps de temps défini. La visée de cette démarche est paritaire.

L'accompagnement nécessite de ne pas être dans une relation asymétrique avec l'accompagné : il « concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but » (Le Bouëdec, 2001, p. 24), une définition partagée presque mot pour mot par Beauvais (2004). Attentif à la signification des termes, Vial (2007) n'est pas en accord avec leurs propos puisque pour lui :

« l'aide, c'est donc intervenir en faveur d'une personne bien sûr, en joignant ses efforts aux siens. C'est l'appui, l'assistance, la collaboration, le concours, la coopération, le secours, le soutien. C'est apporter son concours à l'effort de l'autre qui, sans ça, n'y arriverait pas. Autrement dit, l'aidant se rend légitime par un savoir qu'il pose comme une évidence sur l'inefficacité de l'autre » (p.7).

Toujours selon lui, l'accompagnement relève du sacré non comme lié à la religion mais comme inhérent au sens de la vie, à la communauté et à la culture. L'accompagnement se conçoit comme un voyage, une "ouverture des possibles", dans lequel l'accompagnant offre une situation de problématisation à l'accompagné, et non une réponse. Bien que l'accompagnant doive laisser à l'accompagné une autonomie dans ses choix, il a un rôle actif d'orientation. Son positionnement est celui d'un partenaire dans le sens où l'accompagné et l'accompagnant ont chacun leurs propres objectifs qu'ils doivent atteindre ensemble.

Il n'y a pas d'accompagnement imposé mais il peut y avoir une « commande sur l'accompagné » (*ibid.*, p.11). La demande est alors une construction incluse dans le dispositif d'accompagnement. L'accompagnement prend alors forme d'une relation triadique entre l'accompagnant, l'accompagné et un tiers séparateur qui empêche la relation duale et fusionnelle rappelant la nécessité d'un lien avec l'extérieur. Vial parle alors de relation dialogique où « dia » ici ne veut pas dire deux, mais veut dire « au travers » et c'est au travers du tiers (*ibid.*). Le tiers représente un médiateur qui permet la différenciation ainsi que le fait de ne pas tomber dans une relation du don et du contre-don. Ce tiers ne se matérialise pas forcément sous la forme d'un objet ou d'un individu, c'est pourquoi il est de la responsabilité de l'accompagnant d'incarner le tiers (cf. figure 19).

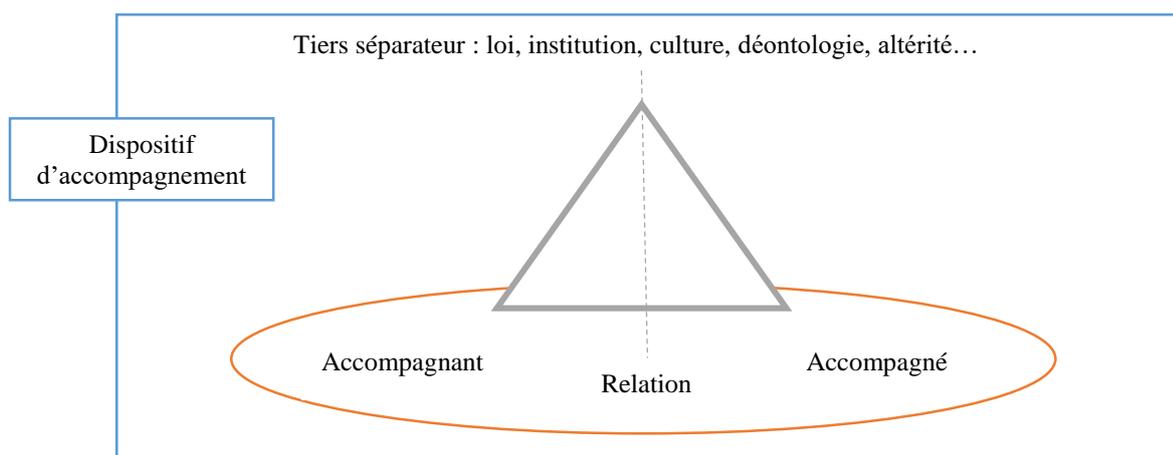


Figure 19 : Représentation du dispositif d'accompagnement décrit par Vial (2007)

De son côté, Pineau (2002) met en avant le caractère multiple des figures d'accompagnement qu'il qualifie alors de "biocognitif" : « pour signifier qu'elles ne sont ni simplement intellectuelles ni simplement partage de vie, mais recherche d'un trait d'union entre les deux »

(p.30). Selon lui, les études sur l'accompagnement s'attachent à analyser les acteurs en jeux de manière distincte alors qu'il faudrait plutôt s'intéresser à l'entre-deux, aux tenants de la relation et aux liens interpersonnels.

4.1.3.3. *L'éthique*

Les réflexions théoriques autour du terme accompagner et de son origine montrent toutes l'importance d'une élaboration de l'accompagnement. Pour Beauvais (2004), l'éthique de l'accompagnant repose sur trois principes : la responsabilité, la retenue et le doute auquel nous pourrions rajouter celui de résistance proposé par Depenne (2013).

Au sens où Ricœur conçoit la responsabilité, l'accompagnant génère une méta-responsabilité :

« C'est précisément parce qu'accompagner requiert la conscience de l'autre en tant que sujet autonome, responsable et projectif, qu'il importe que non seulement l'accompagnant veille à restituer à l'autre sa responsabilité mais qu'au-delà, il se considère comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre » (Beauvais, 2004, p. 108).

L'accompagnant a donc une double responsabilité : vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis de celui qu'il accompagne puisqu'il tend à favoriser son autonomie. L'accompagnant met en place les conditions nécessaires à l'épanouissement de l'accompagné afin qu'il puisse appréhender son environnement de manière responsable.

L'accompagnant doit également faire part d'une certaine retenue qui s'apparente à la distance professionnelle « qui permet de se "comprendre" sans toutefois se "confondre" » (Beauvais, 2004, p. 108). C'est une construction qui varie au regard du contexte dans lequel se trouve l'accompagné. Cette retenue va contribuer à l'émergence de l'autre dans sa singularité puisqu'elle respecte le temps dont il a besoin pour penser, agir et se construire. L'éthique de l'accompagnement se veut être basée sur la reconnaissance de l'Autre, l'altérité (Ardoino, 2000; Depenne, 2013).

Lié à la responsabilité et à la retenue, le doute se pose comme le troisième principe éthique de l'accompagnant. La confiance dans la relation d'aide doit être dosée car le surplus de confiance nuit à l'innovation (Beauvais, 2004). Le doute permet de penser, de réfléchir et de se remettre en question. Accompagnants comme accompagnés doivent douter. La formation des accompagnants est une nécessité parce qu'ils doivent « être en proie au doute et au questionnement éthique » à cause des situations imprévues auxquelles ils font face (Vial, 2007, p. 13). L'accompagnant a aussi besoin d'être accompagné.

Le principe de résistance souligne la complexité de la situation où l'accompagnant doit parfois résister aux politiques sociales et à la recherche d'efficacité qui vont à l'encontre des valeurs de l'accompagnement. La rationalisation, la classification et la compétition assèchent « tout esprit d'étonnement chez l'accompagnant » (Depenne, 2013, p. 11-12). Sans une certaine résistance, l'accompagnement perd son sens premier et n'a plus raison d'être puisque le contexte instaure un déterminisme qui annihile le travail social.

4.1.4. Accompagnement, travail social et paradoxes

L'accompagnement comporte en lui-même des paradoxes (Boutinet, 2002) :

- **Le paradoxe temporel** : l'accompagnement est interminable mais transitoire ;
- **Le paradoxe relationnel** : l'accompagnement se situe dans une relation asymétrique mais paritaire ;
- **Le paradoxe du lien social** : l'accompagnement c'est individualiser mais ne pas laisser seul ;
- **Le paradoxe de l'orientation** : l'accompagnement implique de ne pas savoir où l'on va mais tout de même aller quelque part ;
- **Le paradoxe de la détermination** : l'accompagnement réside dans l'individu comme porteur d'une demande même s'il ne sait pas ce qu'il veut.

Ces paradoxes sont parfois exacerbés par le contexte de l'accompagnement en établissement. A ce titre, Le Bouëdec (2001) soulève que compte tenu des résultats qui sont attendus dans les structures du social, nous ne pouvons pas véritablement faire de l'accompagnement. Les professionnels peuvent en revanche être dans cette posture à certains moments donnés, à condition qu'ils abandonnent les objectifs qu'ils souhaitent atteindre. Effectivement, il y a une divergence entre « le temps comme valeur marchande et le temps comme maturation » (Paul, 2004, p. 98). La temporalité tient une place à part entière dans la démarche d'accompagnement, qui se différencie de l'intervention au caractère ponctuel. Cette préoccupation pour "prendre le temps" présente une inadéquation avec le fonctionnement des structures d'accueil : comment être dans de l'accompagnement si sa durée est définie au préalable ? Dans les établissements de protection de l'enfance, l'accompagnement est soumis à des injonctions temporelles. Dès lors, il faut reconsidérer l'accompagnement non comme une atteinte de résultats mais comme un parcours, un cheminement impliquant nécessairement une fin (Paul, 2004).

D'autre part, l'intérêt de l'accompagnement réside dans le fait que c'est à l'accompagné de trouver les réponses de manière autonome pour qu'elles soient en accord avec ses principes et

ses valeurs. L'accompagnement repose sur un travail à propos du système de valeurs des acteurs en présence (Ardoino, 2000; Vial, 2007). D'un point de vue éthique, l'intégrité de la personne est respectée. Pourtant, la volonté d'accompagner la personne vers l'autonomie ne peut être que relative puisqu'une autonomie plénière pourrait aller à l'encontre de la citoyenneté (Paul, p.300). Les structures qui se disent faire de l'accompagnement sont souvent financées en partie par des institutions de l'Etat, et répondent à un besoin détecté. Ce besoin ne provient pas toujours de la personne elle-même mais parfois de structures qui ont pointé une déviance par rapport à la norme²⁶.

L'accompagnement est inévitablement protéiforme de par la diversité des demandes, les postures de l'accompagnant et les logiques d'intervention dans lesquelles il se situe ainsi que les modalités temporelles et relationnelles. Enclin à composer avec des paradoxes, il est la résultante de compromis (*ibid.*). Il se retrouve également de plus en plus dans des domaines disciplinaires pluriels qui entraînent une élaboration contextualisée de son sens.

Enfin, l'accompagnement nous amène à nous interroger sur sa finalité au travers de l'influence que les professionnels peuvent avoir sur les familles : faut-il influencer ? Mais dans un autre sens, peut-on ne pas influencer ? Justement, Ardoino (2000) nous rend attentive au fait que les notions de pouvoir et d'autorité ne peuvent pas être occultées dans l'accompagnement. C'est ce qui nous a poussée à nous intéresser au concept de pouvoir d'agir.

4.2. L'agir : une dimension éthique sous-jacente

L'accompagnement est une manière particulière de concevoir un positionnement professionnel respectueux de l'autonomie des parents. Il traduit une volonté de cheminement. C'est ce chemin auquel nous souhaitons nous intéresser, en explorant les différentes directions qu'il peut prendre. Postulant que les individus n'ont pas tous le même nombre de chemins possibles, nous proposons d'explorer l'agir dans ses dimensions motrices mais aussi inégalitaires. L'éthique entendue comme « la manière attentive et respectueuse de se rapporter à autrui » (Prairat, 2017, p. 6), permet une réflexion sur les fondements d'une approche centrée sur l'agir.

4.2.1. Le lien entre être, bien-être et agir

L'agir est lié à l'être et au bien-être. Etre, c'est avoir le sentiment d'exister, se concevoir dans un rapport au monde. L'agir procure ce sentiment d'exister puisque l'individu laisse son

²⁶ Point développé dans la section 3.1.1.3. de ce travail.

empreinte sur le monde. Aussi, l'identité se développe dans le rapport aux autres par les interactions et « dans la vie quotidienne, durant des transactions concrètes » (E. Kunnen & A. Bosma, 2006, p. 16). L'individu capable s'affirme par le "pouvoir dire", le "pouvoir faire", le "pouvoir raconter et se raconter" et l'"imputabilité"²⁷(Ricœur, 2009). Dans un autre ouvrage Ricœur (2015) souligne que l'action représente la « médiation sur le chemin de retour vers soi-même » (p.199) et que « c'est en appréciant nos actions que nous nous apprécions nous-même comme en étant l'auteur » (p.208). La capacité d'agir est selon lui constitutive de l'intégrité. Ainsi, « avoir la possibilité d'agir sur ce qui est important pour soi est très important et constitutif de ce que nous sommes, de notre identité mais aussi de notre bien-être » (Jouffray, 2015, p. 4).

Le bien-être est le « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit²⁸ ». Il touche à la fois au domaine de la santé et au domaine de la philosophie. Les différentes dimensions qu'il englobe font référence à la définition de la santé proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), en 1946. La santé est un ensemble qui inclut les sphères physique, mentale et sociale. Santé et bien-être concernent des ressentis, c'est en cela qu'ils sont subjectifs et individuels. Le bien-être provient de la sensation (Klein, 2012). Chaque individu est alors capable d'évaluer son bien-être et donc de potentiellement identifier les facteurs qui y concourent ou au contraire, s'y opposent. C'est dans cette lignée que Winnicott évoquait le *care*, "prendre soin", en opposition à *to cure*, "guérir", pour signifier le changement de posture qui devait avoir lieu : la personne n'est pas qu'un objet et le soin commence par sa reconnaissance comme être singulier (Roux-Lafay, 2016). Le care se définit comme :

« l'ensemble des gestes et des paroles essentielles visant le maintien de la vie et de la dignité des personnes, bien au-delà des seuls soins de santé. Il renvoie autant à la disposition des individus – la sollicitude, l'attention à autrui – qu'aux activités de soin – laver, panser, réconforter, etc. –, en prenant en compte à la fois la personne qui aide et celle qui reçoit cette aide, ainsi que le contexte social et économique dans lequel se noue cette relation » (Gagnon, 2016).

L'éthique du care est alors la « capacité à prendre soin d'autrui, [...] souci prioritaire des rapports avec autrui » (Gilligan Dans Zielinski, 2010, p. 632). Elle se fonde sur ces deux dimensions fondamentales : l'attention aux autres et le prendre soin. L'éthique du care

²⁷ Point développé dans la section 2.1.3. de ce travail.

²⁸ Selon la définition de « bien-être » du CNRTL.

questionne le rôle de l'Etat dans l'assistance publique et promeut la responsabilité de chacun de prendre soin des personnes vulnérables. C'est ainsi qu'en 2010, M. Aubry déclare²⁹ dans une visée de renouvellement du lien social : « il faut passer d'une société individualiste à une société du *care*, selon le mot anglais que l'on pourrait traduire par "le soin mutuel" ». L'attention à l'autre et la bienveillance sont une affaire de société et c'est en cela que peut se justifier l'existence même du travail social.

4.2.2. Le droit au développement et la poursuite d'une « vie bonne »

Les années 70 dévoilent un intérêt grandissant pour le bien-être, la qualité de vie, le développement, avec en arrière-plan la question de la justice.

La déclaration des Nations Unies de 1986 énonce le droit au développement comme un droit inaliénable. Elle considère l'être humain comme « le sujet central du processus de développement », à la fois comme participant et bénéficiant du développement. Mais le développement peut prendre plusieurs tournures selon le sens qui lui est accordé. Le programme des Nations Unies pour le développement propose un indice de développement humain (IDH) qui se compose de trois dimensions : la santé, l'éducation et le niveau de vie. En 2010, l'indice de développement humain ajusté aux inégalités (IDHI) apparaît pour tenir compte des inégalités. Alors que le développement essaye de s'imposer comme un concept objectivable et mesurable, l'OMS propose en 1993 une définition de la qualité de vie qui replace la subjectivité individuelle au centre du bien-être :

« la perception qu'un individu a de sa place dans la vie, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. C'est un concept très large qui peut être influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique et son niveau d'indépendance, ses relations sociales et sa relation aux éléments essentiels de son environnement ».

Dans le domaine de la philosophie, Ricœur (2015) parle de « vie bonne ». Il pense que le fondement éthique de l'action se situe dans le fait de « viser à la vie bonne, avec et pour l'autre, dans des institutions justes » (p.202). Sans donner une définition équivoque de la vie bonne, il invite chacun à réfléchir sur le sens que cela peut revêtir. La vie bonne est constituée du souci et de l'estime de soi, de l'autre et de l'institution. Elle résulte d'un équilibre entre ipséité et altérité où l'individu développe son estime de soi sur fond de sollicitude. Les institutions se rapportent aux structures du vivre-ensemble, à ce qui constitue la communauté. Dans une visée

²⁹ Dans une interview donnée à Médiapart, le 2 avril 2010.

éthique, elles doivent rechercher la justice afin d’instaurer un contexte d’égalité qui permettrait alors de penser la sollicitude envers chacun.

Ce sont justement ces aspects qui sont au fondement de l’approche par les capacités. Il y a plusieurs manières de concevoir une société juste. Pour Sen (2012), plus les citoyens ont la liberté réelle de mener une vie qu’ils ont des raisons de valoriser, plus le pays sera développé. En cela, Nussbaum (2012) pense que « tous les pays sont des pays en développement, parce qu’ils connaissent des problèmes de développement humain et luttent pour une qualité de vie et une justice minimale véritablement acceptables » (p.33). Elle a conscience que la "vie bonne" peut difficilement faire l’objet d’un consensus général mais qu’il est important d’en discuter plutôt que de refuser catégoriquement ce terme. D’ailleurs, il ne s’agirait pas que l’Etat impose une définition unique de la "vie bonne" mais de respecter la liberté individuelle où la conception de chacun prévaudrait. Améliorer la qualité de vie consisterait en l’augmentation de l’ensemble des capacités individuelles.

4.2.3. Les capacités

4.2.3.1. Les capacités, une approche économique de la justice sociale

L’économiste Sen (2012) considère que le libéralisme dominant, tel qu’il fonctionne, ne permet pas aux individus d’exercer une vie bonne et juste. Ainsi, en se basant sur certains principes développés par Rawls, il propose de se centrer sur une justice pragmatique pour que chacun ait la possibilité effective d’exercer ses droits. Son approche se fonde sur la liberté individuelle, par le concept de capacité. Sen (*ibid.*) part du principe que l’existence est composée d’un ensemble de fonctionnements qui se traduisent par la « capacité de fonctionner », c’est-à-dire les choix qui s’offrent à l’individu pour diriger librement son existence. Pour lui, l’approche par les capacités est « une base informationnelle » qui peut orienter l’analyse et les décisions politiques, économiques et sociales (*ibid.*, p.286). L’approche par les capacités amène à regarder les individus sous trois angles (Bonvin & Laruffa, 2018) :

- Le *receiver* : les individus sont des « récepteurs passifs », vulnérables et ayant besoin d’accompagnement.
- Le *doer* : les individus sont des « acteurs » disposant de capacités.
- Le *judges* : les individus participent, s’expriment et sont « juges ». Ils défendent leurs idées.

Les capabilités se composent de capacités qui représentent l'action possible (caractéristiques personnelles et opportunités sociales) et des potentialités qui se traduisent par les moyens de réaliser ces actions (dotation en capital des individus) (Rousseau, 2003) (cf. figure 20).

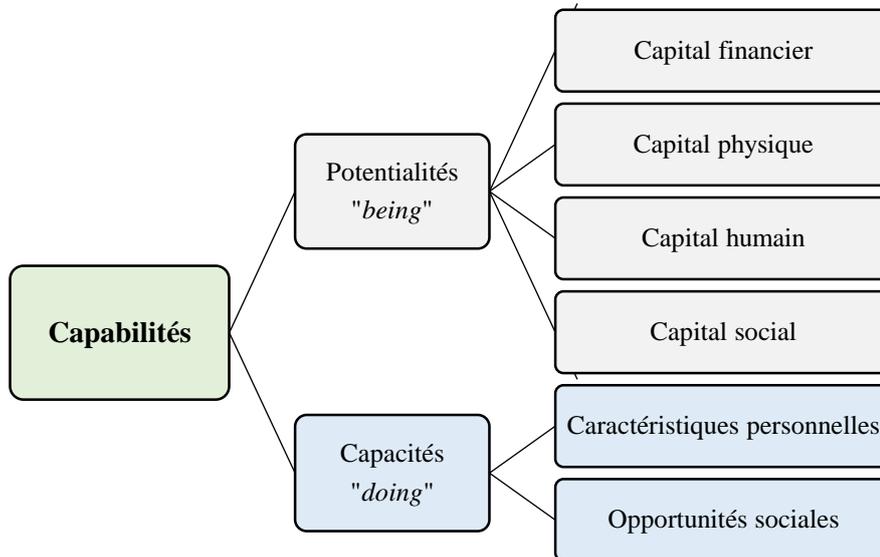


Figure 20 : Les composantes des capabilités Rousseau (2003)

Les capabilités sont la conjugaison des ressources et des caractéristiques personnelles dans un environnement donné. Selon Rousseau (2003), elles sont liées aux concepts de vulnérabilité et de risque : on lutte contre la vulnérabilité en augmentant les capabilités à long terme donc les capacités et les potentialités.

4.2.3.2. Les capabilités du point de vue philosophique de Nussbaum

La philosophe Nussbaum (2012) fait évoluer le concept de Sen en l'inscrivant dans une dimension politique empreinte du courant libéral. Elle émet le postulat selon lequel les droits fondamentaux en eux-mêmes ne suffisent pas pour que les citoyens soient égaux. Ainsi, les droits des individus doivent être pensés au travers de leurs conditions d'application. A ce titre, l'approche par les capabilités est envisagée comme « un ensemble de possibilités, ou de libertés substantielles, que les individus peuvent décider d'exercer ou non » et se rapporte à la question fondamentale : « qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ? » (Nussbaum, 2012, p. 37). Les capabilités s'intéressent au bien-être collectif au travers les possibilités individuelles. Elles sont en accord avec le principe libéral selon lequel l'individu est décideur de sa vie mais qu'il doit y avoir une considération politique vis-à-vis du sujet et de son mode

de vie. Dans la lignée du *doing* et du *being* proposés par Sen³⁰, Nussbaum propose de distinguer les "capabilités combinées" et les "capabilités internes". Cela permet aux Etats de réfléchir sur ces deux aspects : il se peut que des efforts soient faits dans l'un mais pas dans l'autre. Les capabilités combinées sont « la totalité des possibilités dont [on] dispose pour choisir et agir dans sa situation politique sociale et économique particulière » (*ibid.*, p.40). Les capabilités internes représentent les caractéristiques et les états de la personne, à envisager de manière dynamique.

Nussbaum introduit une hiérarchie là où Sen entendait maintenir la plus grande ouverture possible. Elle propose une liste des capabilités centrales qui permettent de mener une "vie bonne" :

- « 1. **La vie.** Etre capable de mener sa vie jusqu'au terme d'une vie humaine d'une longueur normale ; ne pas mourir prématurément, ou avant que sa vie soit tellement réduite qu'elle ne vaille plus la peine d'être vécue.
2. **La santé du corps.** Etre capable d'être en bonne santé (santé reproductive y compris) ; être convenablement nourri ; avoir un abri décent.
3. **L'intégrité du corps.** Etre capable de se déplacer librement de lieu en lieu ; d'être protégé contre une attaque violente, agression sexuelle et violence domestique comprises ; avoir des possibilités de satisfaction sexuelle et de choix en matière de reproduction.
4. **Les sens, l'imagination et la pensée.** Etre capable d'utiliser ses sens, d'imaginer, de penser, de raisonner, et de faire tout cela d'une manière "vraiment humaine", une manière informée et cultivée par une éducation adéquate. Etre capable d'utiliser l'imagination et de penser en lien avec l'expérience et la production d'œuvres et d'évènements de son propre choix, religieux, littéraire, musicaux, etc. Etre capable d'utiliser son esprit en étant protégé par les garanties de la liberté d'expression, tant pour le discours politique et artistique que pour la liberté de culte. Etre capable d'avoir des expériences qui procurent du plaisir et d'éviter les peines inutiles.
5. **Emotions.** Etre capable de s'attacher à des choses et des gens autour de nous ; d'aimer ceux qui nous aiment et qui s'occupent de nous, de regretter leur absence ; de manière générale, être capable d'aimer, de regretter, d'expérimenter la nostalgie, la gratitude, la colère légitime. Ne pas voir son développement émotionnel contraint par la peur et l'angoisse.
6. **La raison pratique.** Etre capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie ;
7. **L'affiliation.** (A) Etre capable de vivre avec et pour les autres, de reconnaître et d'être attentif à d'autres êtres humains, de prendre part à différents types d'interactions sociales ; être capable d'imaginer la situation d'autrui. (B) Avoir les bases sociales du respect de soi et de la non-humiliation ; être capable d'être traité avec dignité et dont la valeur est égale à celle des autres.
8. **Les autres espèces.** Etre capable de développer une attention pour et de vivre en relation avec les animaux, les plantes et le monde naturel.
9. **Le jeu.** Etre capable de rire, de jouer, de jouir de loisirs.
10. **Le contrôle sur son environnement.** (A) *Politique.* Etre capable de participer efficacement au choix politique qui gouverne sa vie ; avoir le droit de participation politique, la protection du libre discours et de la libre association. (B) *Matériel.* Etre capable

³⁰ Point développé ci-dessus, dans la section 4.2.3.1. de ce travail.

de posséder (terres et biens meubles), et jouir de droits de propriété sur une base égalitaire avec les autres ; avoir le droit de chercher un emploi sur une base égale avec les autres ; être protégé contre les perquisitions et les arrestations arbitraires. Dans son travail, être capable de travailler comme un être humain, d'exercer ses raisons pratiques et d'entrer dans une relation sensée de reconnaissance mutuelle avec les autres travailleurs » (Nussbaum, 2012, p. 55-57).

Ce sont vers ces dix capacités que devraient tendre les gouvernements pour être plus justes envers leurs citoyens. Cependant cette liste est à relativiser puisqu'elle vient en quelque sorte rompre avec la contextualisation nécessaire et prônée par l'approche : fonctionne-t-elle dans tous les contextes ? D'autre part, si la liste des capacités permet de s'ancrer davantage dans le concret, les capacités ne sont pas pour autant toutes opérantes, en témoigne par exemple le terme "éducation adéquate".

Que les capacités soient formalisées ou non, il est important de rappeler que la liberté de choisir tient une place à part entière dans cette approche. Tous ces éléments concourent à la dignité.

4.2.3.3. *Capacités et espaces de possibles*

Nussbaum (2012) souligne que l'éducation peut avoir un « rôle fertile » dans les possibilités qu'elle génère (p.70). Dans une perspective écologiste, Prost et Fernagu-Oudet (2016) interrogent la notion d'*apprenance* au regard des capacités.

En tant qu'« attitude d'ouverture, de réceptivité, mais aussi de recherche et de création des occasions d'apprendre, l'apprenance recouvre à la fois la posture mentale, la capacité et le désir de tirer de ses environnements les ressources nécessaires au développement de connaissances, habiletés, comportements nouveaux ou à la modification des anciens » (Carré, 2005, p. 109).

Pour développer l'apprenance, il faut entre autres s'intéresser aux facteurs environnementaux qui vont pousser l'individu à rentrer dans une dynamique d'apprentissage. Autrement dit, c'est étudier l'« écologie de l'apprenance » (Carré, 2005, p. 165). Apprendre est l'alliance entre les capacités de l'individu, ses attitudes vis-à-vis de l'acte d'apprendre et les conditions d'apprentissages. Penser l'apprenance en termes de capacités c'est aussi s'interroger sur la liberté de choix et donc sur la place qui est accordée à son auto-détermination. Le préalable à la mise en acte de capacités suppose que « les ressources ont été converties et traduites dans

des conduites choisies » (*ibid.*, n.d.). L'individu n'est donc pas le seul responsable de sa capacité d'agir puisque des facteurs externes interagissent avec les facteurs internes (cf. figure 21).

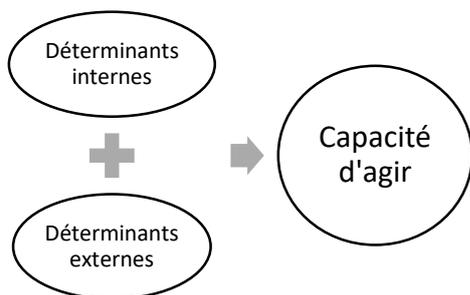
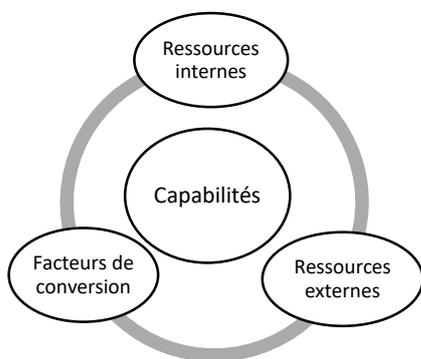


Figure 21 : La capacité d'agir et ses déterminants

Les déterminants internes représentent les caractéristiques individuelles et les déterminants externes, les opportunités ou contraintes induites par l'environnement et les moyens à disposition de l'individu.

Les capacités traduisent des espaces de possibles mais elles ne signifient pas forcément que la personne va les mettre à profit en situation. L'intérêt se porte alors sur l'acte de conversion qui représente la manière dont vont s'articuler ressources internes et ressources externes pour former les capacités (cf. figure 22).



Les facteurs de conversion sont donc des éléments facilitateurs qui permettent à l'individu de convertir ses ressources en pouvoir d'agir effectif.

Figure 22 : Capabilités, ressources et conversion

Le contexte actuel recherche en permanence la productivité et la rentabilité où la stabilité et les repères sont relégués au second plan au profit de connaissance et de « maximisation de soi ». C'est dans ce cadre que Prost et Fernagu-Oudet (2016) évoquent l'« impermanence des compétences » et promeuvent le développement des capacités qui s'adaptent à cette mouvance.

4.2.4. Dépasser l'asservissement par la conscientisation

Réfléchir sur l'agir, c'est replacer l'action au cœur du développement humain et du sens de la vie. Mais, l'agir alors même qu'il soit un élément constitutif de ce que nous sommes peut nous être substitué. L'asservissement est un état de servitude où l'individu se soumet de manière plus

ou moins consciente à une autorité. Sen (2012) introduit la notion d'*entrenched inequalities*, laissant entendre que les inégalités sont parfois si profondément ancrées dans une culture qu'elles échappent à ceux qui en sont les victimes. Dans son ouvrage *Pédagogie des opprimés*, Freire (2001) parle d'invasion culturelle dans le sens où il y aurait des envahisseurs qui imposent leur modèle culturel à des envahis. « Les envahisseurs choisissent, les autres suivent leurs options. Tout au moins, c'est ce que cherchent les envahisseurs, ils agissent alors que les autres ont l'illusion d'agir par l'intermédiaire des envahisseurs » (p.145). Selon lui, le développement de l'individu doit provenir de sa propre décision d'engagement et du fait d'en être conscient. Il conçoit l'éducation comme un processus de conscientisation et de libération qui permet de s'émanciper. Par la conscientisation, « les hommes, dans une praxis véritable, dépassent l'état d'*objets*, d'êtres dominés, et deviennent des *sujets* de l'histoire » (Freire, 2001, p. 153). La conscientisation n'est pas seulement la connaissance de la réalité vécue, elle implique aussi son analyse et une proposition d'action transformatrice. La conscience critique se manifeste sur trois niveaux (Ninacs, 1995, p. 79) :

- **La conscience collective** : l'individu prend conscience qu'il n'est pas seul à avoir un problème.
- **La conscience sociale** : « les problèmes individuels et collectifs sont influencés par la manière dont la société est organisée ».
- **La conscience politique** : « la solution de ces problèmes passe par une action de changement social, c'est-à-dire une action politique dans le sens non partisan du mot ».

C'est le développement d'une conscience critique pour acquérir du pouvoir et agir sur la réalité. La conscientisation est un pas vers l'affirmation de soi et contre la dépendance.

L'analyse de Le Bossé (2012) sur le pouvoir d'agir s'inscrit dans la vision de Freire : il parle de l'introduction d'une démarche d'action conscientisante (IDAC). Selon lui, elle passe par l'exercice d'une conscience critique, le processus de prise de conscience et la conduite d'une praxis (Le Bossé, 2012, p. 211). La conscience en elle-même permet de se sentir exister, d'être présent à soi-même³¹.

³¹ Selon la définition de « conscience » du CNRTL.

4.2.5. Risque contre-éthique : responsabilisation et « devoir agir »

Dans son approche par les capacités, Sen (2012) explique que « la liberté de choix nous permet de décider de ce que nous devons faire, mais elle s'accompagne de la responsabilité de ce que nous faisons – dans la mesure où il s'agit d'actes choisis » (p. 45). Détournées, les capacités peuvent pousser à l'individualisation et à la sur-responsabilisation, entraînant une double-victimisation : les personnes sont responsables de leurs difficultés, sans que leur environnement soit pris en compte (Le Bossé, 2003, p. 31).

Actuellement, la société suggère une « exigence de se prendre en charge soi-même » (Chauvière, 2015, p. 38). Elle responsabilise de plus en plus les individus et insinue qu'ils sont maîtres de leurs actions. Les aides qui leur sont apportées s'inscrivent dans une logique de contrepartie dans laquelle la personne doit en quelque sorte mériter l'aide ou tout du moins, démontrer qu'elle s'active (Jouffray, 2015, p. 4). L'individu doit agir sous une injonction, ce qui ne laisse rien transparaître sur sa possibilité d'agir au regard de ses conditions socio-économiques. Pour Jouffray (2015), la personne doit apprendre à se situer par rapport à l'agir et non « être activé ». Elle fait référence au terme "activation" qui signifie que l'aide est apportée sous condition d'une attitude active du bénéficiaire. Avec l'apparition de politiques d'activation (Barbier, 2002), nous voyons apparaître une confusion entre pouvoir agir et devoir agir. Dans ce sens, Le Bossé (2012) nous rappelle que l'agir n'est pas « s'agiter », ni « être actif ».

La responsabilisation entraîne une désolidarisation des individus entre eux et par conséquent des risques accrus pour les personnes en situation de vulnérabilité. La cohésion sociale réside dorénavant dans le fait que les individus s'instituent à partir d'eux-mêmes. Or, « ce report de responsabilité de la collectivité sur l'individu dans la fabrication et l'orientation de soi est lourd à assumer, laissant l'individu seul face à lui-même avec le cortège de lassitude, de souffrance, voire de pathologie que cela peut impliquer » (Soulet, 2005, p. 4). Si l'individu ne parvient pas à s'instituer lui-même, il court le risque d'être étiqueté comme déviant. Il devient alors nécessaire de penser la redistribution des responsabilités et de se questionner à l'instar de Soulet, sur une « responsabilité solidaire ou [une] solidarité responsable ? » (*ibid.*, p.9).

La responsabilisation n'échappe pas au champ de la protection de l'enfance. Nous l'avons d'ailleurs déjà brièvement abordé avec l'idée que le dispositif protection de l'enfance doit pallier au non-respect des responsabilités éducatives et parentales rattachées à l'autorité parentale.

« En leur reconnaissant une place centrale dans les processus complexes de socialisation infantine, on les assigne en quelque sorte à cette fonction en les rendant dépositaires d'une responsabilité éducative qui minimise l'impact du cadre et des conditions de vie sur les

possibilités d'acquisition des enfants. Avec cette idée implicite que la procréation place les géniteurs en position idéale pour en faire des éducateurs naturels de l'enfant, quel que soit par ailleurs le cadre d'exercice de cette parentalité » (Neyrand, 2014, p. 81).

L'autonomisation et la responsabilisation, prônées actuellement par la société comportent un revers : mal comprises, elles renforcent l'isolement et accentuent les sentiments de dévalorisation, voire de culpabilisation des parents (Bailly, 2013). Ainsi, Escots et Devolder (2016) proposent de penser en termes de « parentalité empêchée » pour dépasser les jugements de valeurs inhérents aux qualificatifs enfermants tels que parents toxiques (Forward, 2013) ou défaillants. En préférant parler de parentalité, ce n'est plus directement l'identité du parent qui est contestée mais la fonction parentale dans sa mise en pratique. Le fait qu'elle soit empêchée implique une réflexion sur les facteurs environnementaux qui peuvent l'influencer.

La responsabilisation liée à la fonction parentale suscite une auto-directionnalité et une auto-institution qui concerne à la fois soi et un autre que soi : l'enfant. Alors que la naissance représente en elle-même une déstabilisation, sans une conscience de leurs ressources individuelles et environnementales, les parents peuvent se retrouver démunis. L'accompagnement est alors pensé dans une optique de travail sur soi et son environnement sous le prisme du développement du pouvoir d'agir.

4.3. Au-delà des capacités, penser le développement du pouvoir d'agir (DPA)

L'approche par les capacités offre une manière de penser l'agir à la croisée de caractéristiques individuelles et structurelles. Dans cette même visée, l'*empowerment* tend vers une réflexion sur le processus de développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités de manière contextualisée. Rapportée au travail social, cette approche émane de la réalité empirique et de la disposition d'esprit des personnes accompagnées.

4.3.1. L'empowerment

Le concept d'*empowerment* est apparu fin des années 1970 dans un contexte d'opposition aux formes d'autorité imposées (Bacqué & Biewener, 2015). C'est notamment Barbara Solomon (1976) qui le formalise dans une recherche autour de la communauté marginalisée des Noirs Américains. Il se retrouve également dans les luttes féministes et gays fondées sur un sentiment de discrimination remettant en cause l'égalité, les droits fondamentaux et la capacité d'agir. Au-delà de la question du pouvoir, l'*empowerment* intègre les processus qui conduisent à y accéder. Il se conçoit dans l'articulation des dimensions individuelle, collective et politique

sous-tendue par la recherche de changement social (*ibid.*). L'*empowerment* est directement lié à la volonté de transformer les rapports de pouvoirs entre opprimés/oppresseurs³².

L'*empowerment* s'appréhende au travers de trois modèles (Bacqué & Biewener, 2015, p. 15-17):

- **Le modèle radical** se réfère justement aux luttes de pouvoir abordées plus haut. L'*empowerment* y est pensé comme un moyen d'émancipation individuel et collectif pour la refonte d'une société plus juste.
- **Le modèle libéral** - ou socio-libéral – exprime l'intervention de l'Etat sur les inégalités socio-économiques. Il place l'*empowerment* comme un moyen politique de maintenir la cohésion sociale en prenant les directions de l'égalité, la lutte contre la pauvreté, la capacité de choix, mais ne considère pas la dimension structurelle des inégalités.
- **Le modèle néolibéral** mobilise le concept d'*empowerment* pour permettre aux individus d'agir de manière rationnelle. Le pouvoir est ici synonyme d'intégration et ne tient pas compte de l'émancipation.

Dans la définition qu'il en propose, Rappaport (1987) aborde les points fondamentaux de l'*empowerment* : par détermination de sa propre vie et par l'exercice d'une participation et d'un contrôle, l'individu (ou la collectivité) influence sa réalité quotidienne et citoyenne. L'*empowerment* concerne l'accroissement du pouvoir d'agir qui lui-même va permettre l'augmentation de l'influence collective et politique. L'*empowerment* individuel peut se mesurer par trois dimensions (Zimmerman, 1995) :

- **Intrapersonnelle** : la manière dont se perçoivent les individus sur leur contrôle, leur efficacité, leur motivation, leur compétence.
- **Interactionnelle** : relative à la compréhension de l'environnement, à la conscience critique des possibilités d'agir, aux connaissances et aux habiletés développées.
- **Comportementale** : les actions de participation réalisées par les individus dans l'optique d'influencer leur contexte.

L'*empowerment* est souvent traduit en français par le terme autonomisation, entendu comme la prise d'autonomie. D'ailleurs, la Commission générale de terminologie et de néologie³³ les

³² Point développé dans la section 4.2.4. de ce travail.

³³ Dans un rapport de 2014 intitulé « *Vocabulaire des relations internationales : Enrichissement de la langue française* ».

adjoint comme synonymes et propose de définir l'autonomisation comme un « processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel ». Or, si l'*empowerment* s'en rapproche en tant qu'il représente un processus d'émancipation, il s'en diffère par la centration sur l'aspect développemental de l'exercice d'un pouvoir d'agir sur son contexte social.

Le Bossé (2003) étudie les traductions françaises de la notion d'*empowerment* : l'appropriation psychosociale, l'habilitation et le pouvoir d'influence. Pour lui aucun de ces termes ne représentent l'*empowerment* dans sa totalité. L'expression qui se rapproche le plus est celle de "pouvoir d'agir" car elle met en avant les aspects structurels et individuels de l'*empowerment* : « il s'agit avant tout "d'être en mesure d'agir", c'est-à-dire d'avoir les moyens de se mettre en action » (Le Bossé, 2003, p. 45). Contrairement aux autres traductions, le pouvoir d'agir met en avant le projet d'existence de l'individu plutôt que le rapport de force sous-entendu par le terme « pouvoir ». Le verbe agir témoigne d'un processus dynamique. Il ne doit pas seulement être pensé comme un acte isolé mais bien comme afférent à la pensée. La construction du terme *empowerment* traduit un mouvement, un type de pouvoir et un résultat, que la notion de pouvoir d'agir ne peut traduire à elle seule. Quelques années plus tard, Le Bossé (2012) propose alors d'employer l'expression « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités »

4.3.2. Le développement du pouvoir d'agir

Issue de la traduction de l'*empowerment*, l'approche du "développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités" a été développée pour soutenir les personnes vulnérables face à des situations d'impuissance. Elle se définit comme :

« Un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir de manière efficiente sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient » (Le Bossé, 2012, p. 276).

Cette démarche semble s'enraciner dans la "vie bonne" et dans l'éthique du care³⁴ en cela qu'elle s'intéresse à l'aspect subjectif de l'intérêt individuel (ou collectif selon le cas).

³⁴ Points développés dans les sections 4.2.1. et 4.2.2. de ce travail.

4.3.2.1. *Le pouvoir, l'agir, le développement : fragmentation du concept*

Le développement du pouvoir d'agir se compose de trois termes déterminants, faisant chacun l'objet de débat et de controverse. C'est en cela qu'il nous a semblé important de s'attacher à la compréhension du sens de chacun d'eux.

Le pouvoir comporte plusieurs dimensions. Il peut être perçu comme une injonction, une lutte ou une facilitation, dans lesquelles l'individu n'occupe pas la même position (Jouffray, 2015, p. 3). En tant qu'injonction, le pouvoir traduit l'exercice d'une autorité et d'une influence sur l'autre. La lutte et la facilitation se rejoignent sur la volonté de créer une possibilité où le pouvoir s'entend comme être capable de faire. En revanche, dans la lutte l'enjeu est de se battre pour obtenir plus de pouvoir. Elle induit un conflit entre individus ou des collectifs qui sont concernés par une répartition inégale du pouvoir. La facilitation, de son côté, se situe dans l'aide à accéder à plus de pouvoir. Schwartz (2006), analyse le pouvoir en le considérant comme une valeur qu'il oppose à la valeur de bienveillance. Il conçoit le pouvoir comme un moyen de tendre vers un « statut social prestigieux, [le] contrôle des ressources et [la] domination des personnes » (Schwartz, 2006, p. 933). Dans la poursuite d'une valeur de pouvoir, la personne délaisse l'intérêt de l'autre au profit de son intérêt individuel. Or, le pouvoir peut revêtir trois formes : le "pouvoir sur", le "pouvoir de", le "pouvoir avec" (Bacqué & Biewener, 2015, p. 13). Dans l'intervention sociale, il n'est en effet pas question de générer du "pouvoir sur" (sur les autres, à leur détriment) mais bien du "pouvoir de" et du "pouvoir avec". Le "pouvoir de" est génératif, il se réfère à la capacité de faire, à la possibilité d'agir. Le "pouvoir avec" ajoute une dimension collective et sociale au pouvoir faire, une construction commune. Le "pouvoir sur" peut cependant aussi s'entendre comme un pouvoir sur ce qui est important pour soi, une emprise sur un domaine particulier sans que cela aille à l'encontre du pouvoir de l'Autre. Ainsi, « la plupart des politiques publiques dites d'empowerment n'abordent la question du pouvoir que de façon très vague, souvent déconflictualisée, désignant un "pouvoir de faire" et rarement un "pouvoir sur" » (*ibid.*), indiquant une ambiguïté dans la volonté de promouvoir le pouvoir des citoyens.

L'agir recouvre plusieurs sens : se mettre à l'œuvre, se remuer, se comporter, exercer une influence, déployer son énergie³⁵... De même, « il existe toutes sortes de manière d'agir. Certaines sont productives alors que d'autres contribuent plutôt au maintien du statu quo ou à

³⁵ Selon la définition d'« agir » du CNRTL.

la dégradation de la situation initiale » (Le Bossé, 2012, p. 259). L'agir témoigne d'un comportement à l'égard de quelque chose ou de quelqu'un. Mais l'agir n'est pas seulement l'adage de l'individu puisque des facteurs entrent en compte dans la formalisation de l'action : « des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs, des agents, des responsabilités » (Baudouin & Friedrich, 2001, p. 9). C'est en cela que l'agir se situe au cœur des recherches en philosophie et en sciences humaines, avec le développement de diverses théories de l'action. L'agir est analysé sur un plan individuel ou collectif, dans ses causalités ou ses conséquences. L'agir fait aussi débat en se retrouvant tantôt fondé sur la rationalité, tantôt sur le non-rationnel. L'action et l'intervention sont directement liées en tant que démarches qui modifient. Selon Fernagu-Oudet (2012b), l'action se situe dans une dimension triadique qui inclut savoir, vouloir et pouvoir qui correspondent respectivement aux dimensions personnelles, motivationnelles et sociales de l'action.

A la fois le pouvoir et l'agir nous invitent à réfléchir aux changements personnels et structurels : le pouvoir d'agir ne dépend pas de la seule volonté personnelle tout comme il ne dépend pas uniquement de la mise à disposition de ressources supplémentaires. « Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir – qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet, et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés » (Fernagu Oudet, 2012b, p. 12). Rabardel (2005) distingue ainsi le faire et l'agir ainsi que la capacité et le pouvoir. La capacité de faire permet d'envisager le potentiellement possible alors que le pouvoir de faire accède au réellement possible dans une activité située dans un rapport au monde particulier. A la différence du faire, l'agir tient compte des critères de l'action qui sont importants pour la personne. Le pouvoir d'agir s'inscrit dans le sensé et le normé (Rabardel, 2005, p.262). Dès lors, le développement du pouvoir d'agir doit être pensé dans un contexte. Le développement vient signifier l'action de développer, d'accroître. Il indique donc un changement qui s'opère dans un domaine particulier (cognitif, social, économique, etc.). Ici, le développement est révélateur de la volonté que le pouvoir d'agir prenne de l'importance.

4.3.2.2. Accompagner le développement du pouvoir d'agir, une démarche méthodique

Pour Le Bossé (2017), l'intervention sociale qui s'appuie sur le développement du pouvoir d'agir doit commencer par identifier le problème et ce qui est possible ici et maintenant. L'intervention ne doit pas se situer dans un problème passé ou à venir mais dans ce qui importe

actuellement à la personne. La réflexion se situe dans le milieu où le professionnel évolue, le possible doit donc être identifié par deux entrées : ce qu'il est possible de tenter dans le cadre institutionnel et les possibilités de réaliser ce à quoi la personne accompagnée aspire.

Le changement provient de 4 axes d'intervention (Le Bossé, 2012, 2012, 2019) (cf. figure 23) :

- **L'adoption d'une unité d'analyse "acteurs en contexte"** : permet de recentrer l'intervention sur le type de réponses que l'on veut obtenir pour ensuite chercher le moyen le plus adapté pour y parvenir. Elle permet une meilleure connaissance de la situation en incluant « simultanément les enjeux des personnes concernées ou impliquées et le contexte dans lequel s'inscrit l'initiative du changement » (Le Bossé, 2012, p. 316). On cherche à répondre à : « *Qui veut quoi pour qui et pourquoi ?* ».
- **La négociation de la définition du problème et des solutions avec les personnes concernées** : vient affirmer l'importance de l'expertise de la personne accompagnée sur sa situation. Le professionnel analyse avec la personne sa manière de concevoir le problème et quelles solutions lui semblent envisageables. On cherche à répondre à : « *Qu'en pensent les personnes concernées ?* ».
- **La prise en compte des contextes d'application** : consiste à vérifier la possibilité effective d'appliquer la proposition de solution. L'agir est situé dans un contexte particulier où il faut découvrir les marges de manœuvre. On cherche à répondre à : « *Compte tenu de la situation, qu'est-ce qui peut être tenté ?* ».
- **L'introduction d'une démarche d'action conscientisante** : a pour objectif de situer la démarche dans un changement global. Pour qu'elle ne reste pas au stade d'une intervention ponctuelle et réparatrice, le professionnel doit amener la personne accompagnée à « prendre conscience de la complexité des éléments qui contribuent aux difficultés qu'elle rencontre » (*ibid.*, p.320). Cela permet de relativiser l'imputabilité personnelle et d'envisager des changements structurels. Aussi, cette étape est l'occasion d'accompagner la personne à s'attribuer le succès de ses actions. On cherche à répondre à : « *Qu'est-ce qui a été tenté et quels enseignements on en tire ?* ».

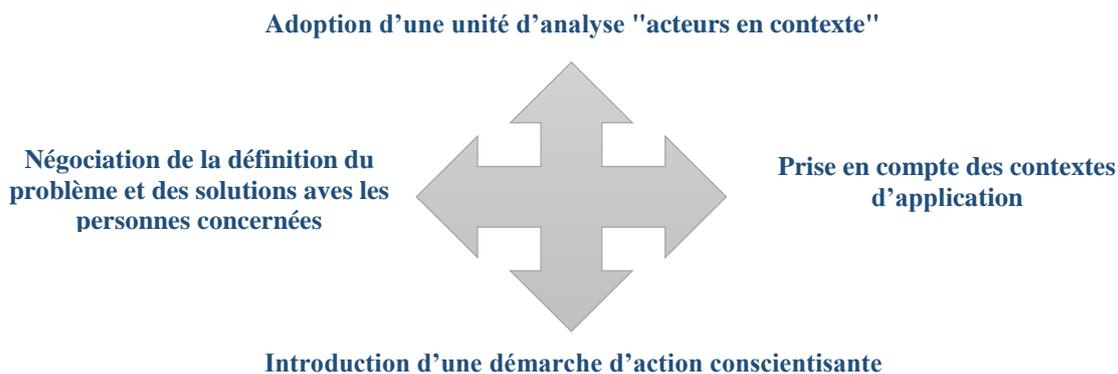


Figure 23 : Les 4 axes du développement du pouvoir d'agir (Le Bossé, 2012, 2012, 2019)

Le Bossé (2019) souligne que l'approche DPA ne peut se calquer telle quelle : c'est un cadre d'analyse, pas une procédure.

L'impact des pratiques fondées sur le développement du pouvoir d'agir peut se mesurer en tenant compte de trois facteurs : la perception d'une propension à l'action, la présence d'une conscience critique et la perception d'un sentiment d'efficacité personnelle (Le Bossé, Dufort, & Vandette, 2004).

4.3.3. Développement du pouvoir d'agir et protection de l'enfance

Au sein de la protection de l'enfance, l'agir parental est au cœur des préoccupations puisqu'il est directement relié au bien-être de l'enfant. La déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) indique que l'agir ne doit pas porter tort à autrui. L'article 4 stipule que « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits ». Cet article prend tout son sens dans le domaine de la protection de l'enfance, à propos des réflexions sur le pouvoir d'agir parental : la liberté du parent ne doit pas entraver les droits de l'enfant.

Récemment, le décret du 6 mai 2017 fait allusion au pouvoir d'agir en définissant le travail social comme un moyen pour les personnes accompagnées de s'affranchir : « Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social [...] participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement ». Ce décret marque un passage conséquent d'une orientation

résolument normative³⁶ vers une logique développementale. Les travailleurs sociaux sont dès lors incités à appréhender chaque parent dans son contexte de vie, en l'amenant à devenir acteur.

Nussbaum (2012) souligne que « de nombreux pays ont pensé que la famille, par exemple, en tant qu'unité homogène, devait être soutenue par les mesures politiques, au lieu de s'attacher aux capacités distinctes de chacun de ses membres pour les développer » (p.58). Or, nous avons démontré plus haut que, comme les capacités, le pouvoir d'agir et les problèmes rencontrés par les individus sont à la fois individuels et structurels. Il est à déplorer que l'accompagnement à la parentalité se centre uniquement sur un de ces deux aspects. Trop orientée sur les aspects structurels, l'aide se traduit par des allocations, la recherche d'un logement et/ou de moyens de garde pour l'enfant. D'un autre côté, un accompagnement uniquement centré sur les aspects individuels et psychologiques dénie l'impact du contexte de vie et court le risque d'une sur-responsabilisation et d'un sentiment de culpabilité. « S'ils ont cependant une fonction éducative importante – on ne saurait le nier –, le bon exercice de cette fonction dépend en grande partie des ressources dont les parents disposent et de la configuration des rapports sociaux dans laquelle ils sont pris » (Neyrand, 2016). Ainsi, tendre vers le développement du pouvoir d'agir des parents accompagnés par la protection de l'enfance se manifeste par la reconnaissance du caractère singulier du parent et de son vécu parental inscrit dans son contexte de vie. « Cherchant l'enracinement de son action sociale et/ou socio-éducative dans une démarche éthique, le travailleur social ne peut être insensible aux obstacles que rencontrent les hommes au niveau de leur désir d'épanouissement de leurs capacités » (Abdeljalil, 2014, p. 48). Se pose alors la question : comment accompagner les parents qui ont été remis en cause dans leurs capacités ?

Le développement du pouvoir d'agir des parents accompagnés dans le cadre de la protection de l'enfance comporte la condition *sine qua non* du respect du développement de l'enfant. Par contre, il s'envisage différemment selon qu'il soit pensé ou non en contexte d'autorité. Lorsque les mesures sont administratives, il est plus facile de définir conjointement le problème avec les parents puisqu'ils sont partie prenante de l'accompagnement. En revanche, les mesures judiciaires sont généralement perçues par les parents comme étant elles-mêmes le problème puisque la situation institutionnelle leur a été imposée. Dans la démarche de développement du pouvoir d'agir, les ressentis des parents sont essentiels c'est pourquoi en contexte d'autorité, les professionnels peuvent se demander avec les parents : comment peut-on faire en sorte qu'ils

³⁶ Point développé plus haut dans la section 3.1. de ce travail.

ne soient plus soumis à ce contexte ? Si les parents sont en refus, l'accompagnement peut commencer par se construire autour de la réflexion : comment peut-on faire pour ne plus se rencontrer ? Ainsi la démarche DPA va au-delà de la conceptualisation du pouvoir d'agir en recherchant comment il peut se manifester concrètement dans la vie du parent.

Dans le travail social, il ne suffit pas de penser le rapport à l'action qui est de l'ordre du discours prescriptif mais bien de rendre effectif le passage à l'action. A ce titre, il ne faut pas seulement se centrer sur les bénéficiaires mais bien sur l'ensemble des acteurs en situation, et donc aussi sur les professionnels. Pour penser le développement du pouvoir d'agir, la question de la responsabilité professionnelle a besoin d'être discutée au sein de l'établissement. En effet, selon les contextes, les professionnels doivent se référer plus ou moins à l'institution pour pouvoir laisser une marge de manœuvre à la personne accompagnée auquel cas leur professionnalisme peut être remis en cause. Dans le cadre de mesures judiciaires, il faut aussi se référer à ces instances pour ouvrir des espaces de possibles aux parents. Deux environnements sont alors à analyser et mettre en relation : l'environnement institutionnel et l'environnement familial. Pour amener les parents à développer leur pouvoir d'agir, comment créer des situations institutionnelles qui leur permettent d'opérer un transfert sur leur quotidien ?

4.4. L'environnement capacitant

Dans la définition même de l'*empowerment*, Rappaport (1987) fait référence aux structures de médiations qui permettent de soutenir l'individu dans le développement de son pouvoir d'agir. Dans cette optique, le premier rapport mondial sur le développement humain introduit en 1990 la notion d'environnement capacitant en le qualifiant d'objectif fondamental : « *People are the real wealth of a nation. The basic objective of development is to create an **enabling environment** for people to enjoy long, healthy and creative lives³⁷* » (United Nations, 1990). Cette prévalence de l'environnement dans le développement insiste sur le fait que : « disposer de ressources internes est une condition nécessaire, mais non suffisante pour qu'une personne soit reconnue comme agissant avec compétence. Ces ressources ont besoin d'être converties, soutenues par un environnement qui les potentialise » (Prost & Fernagu-Oudet, 2016).

³⁷ « Les individus sont la véritable richesse d'une nation. Le développement a pour objectif fondamental de créer un environnement qui offre aux populations la possibilité de vivre longtemps, en bonne santé. »

4.4.1. Contexte ou environnement ?

Le contexte est un « ensemble de circonstances liées, situation où un phénomène apparaît, un événement se produit³⁸ ». Un événement se situe dans un contexte qui comprend plusieurs volets : géographique, social, politique, etc. Le contexte fait référence aux circonstances dans lesquelles se produit un acte. Le contexte impose des conditions à l'individu, il « n'est pas défini de sorte à inclure les modifications que les organismes lui font subir » (Zask, 2008).

L'environnement comprend l'« ensemble des choses qui se trouvent aux environs, autour de³⁹ » la personne. L'environnement est situationnel, il est en interaction avec l'individu : « de même que les potentialités des individus varient en fonction des environnements dans lesquels ils se développent, les environnements varient en fonction des individus et de leurs efforts spécifiques de vie » (Zask, 2008).

Le contexte a un aspect déterministe alors que l'environnement et l'individu s'influencent réciproquement. L'action est inhérente au concept d'environnement et c'est en cela que l'environnement est directement lié à au développement.

4.4.2. L'environnement au cœur du développement : une pluralité d'approches

Depuis la fin du XXème siècle, l'environnement est de plus en plus étudié dans une visée compréhensive des comportements des individus. C'est ainsi qu'apparaissent de nouveaux champs disciplinaires tels que l'ergonomie, la psychologie environnementale ou encore la systémie, et des conceptions telles que l'environnement d'apprentissage personnel⁴⁰. De nombreux pédagogues se sont aussi concentrés sur la dimension environnementale dans les apprentissages.

Parmi eux, Vygotski, qui s'intéresse à comment l'enfant apprend, propose le concept de zone proximale de développement. Pour lui, il y a une différence entre le développement actuel et le développement potentiel. La zone de développement offre des ressources à l'enfant afin qu'il se sente capable de réaliser une tâche. Elle se situe entre l'autonomie et la rupture, c'est-à-dire entre une tâche réalisée sans aide et une tâche trop difficile pour l'enfant, même avec des ressources. Vygotski pense que les interactions avec l'environnement permettent à l'enfant de

³⁸ Selon la définition de « contexte » du CNRTL.

³⁹ Selon la définition d'environnement du CNRTL

⁴⁰ À l'origine, *Personal Learning Environment*.

se familiariser avec des apprentissages. La zone de développement est donc stimulée par l'environnement. De manière plus générale et appliquée à un public plus large, la zone proximale de développement représente le rapport entre ce que les individus sont en mesure de faire et ce qu'ils peuvent faire, accompagnés par les pairs ou les moyens présents dans l'environnement.

De son côté, Montessori place l'environnement au cœur de ses principes pédagogiques. Sa pensée trouve ses racines dans le concept d'esprit absorbant, qui est la manière dont l'enfant s'adapte à son milieu. L'esprit absorbant peut être apparenté à une éponge qui s'imprègne des informations offertes par l'environnement proche. Pour Montessori, les enfants apprennent spontanément de leur environnement, ils ont une curiosité naturelle. L'enfant se structure par son appréhension de l'environnement. L'environnement a une fonction éducative de par les stimulations et expériences qu'il présente. Dans sa conception pédagogique, Montessori pense que les éducateurs doivent organiser l'environnement de manière à ce qu'il réponde au besoin d'apprentissage observé. C'est en explorant et en s'appropriant l'environnement de manière autonome que la personne apprend.

Un autre point de vue est celui de Rogers, qui s'inscrit dans le courant de la « psychologie humaniste ». Il souligne l'importance de la non-directivité dans les interventions auprès des personnes. L'individu se développe par lui-même de manière instinctive. Ainsi, le thérapeute ou toute autre personne ne peut intervenir directement sur la manière de penser de l'individu. Par contre, il peut créer un environnement propice à son développement, au travers des attitudes de congruence, de considération positive inconditionnelle et d'empathie (Rogers, 2005).

Dans la théorie sociocognitive (TSC), la personne (P), le comportement (C) et l'environnement (E) interagissent et influent les uns sur les autres en permanence (cf. figure 24).

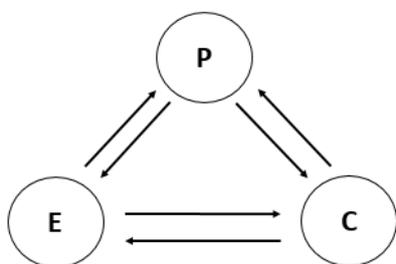


Figure 24 : La réciprocité causale triadique (Bandura, 2003, p. 17)

Bandura (2003) distingue trois types d'environnement :

- L'environnement imposé (peu ou aucune emprise de l'individu) ;
- L'environnement choisi (réalisation d'un choix parmi d'autres possibles) ;
- L'environnement construit (modification de l'environnement par l'individu).

Toutes ces approches insistent sur l'importance de l'environnement dans le développement de l'individu et l'étudie comme environnement d'apprentissage, éducatif, pédagogique, thérapeutique. Rapporté au pouvoir d'agir, l'environnement est qualifié de capacitant ou d'incapacitant.

4.4.3. L'environnement capacitant : une origine ergonomique

L'ergonomie est un champ disciplinaire qui a été fondé dans la seconde moitié du XXème siècle. L'*International Ergonomics Association* (IEA) en propose la définition suivante :

« Ergonomics (or human factors) is the scientific discipline concerned with the understanding of interactions among humans and other elements of a system, and the profession that applies theory, principles, data and methods to design in order to optimize human well-being and overall system performance⁴¹ » (International Ergonomics Association, 2017).

L'ergonomie envisage l'activité humaine sous plusieurs dimensions en se spécialisant dans différents domaines tels que l'ergonomie physique, cognitive, organisationnelle (Falzon, 2015). Elle cherche à comprendre et à trouver des solutions pour améliorer l'interaction entre l'homme et son travail, son environnement, l'organisation dont il fait partie, ses tâches et sa production, en tenant compte de ses besoins, capacités et limites.

Le facteur environnemental est un élément à part entière de l'ergonomie. Il est à la fois objet et finalité de l'étude ergonomique : analysé dans une visée compréhensive, il sera par la suite modifié pour être amélioré. Dans l'ergonomie, l'environnement est perçu comme pouvant favoriser ou amoindrir la capacité d'agir de l'individu. L'environnement peut être imaginé de manière à ce qu'il soit source de développement : « il s'agit de contribuer à la conception d'environnement permettant de développer l'activité dans tous ses aspects gestuels, cognitifs et sociaux, en cherchant constamment le meilleur compromis entre objectif de bien-être et de performance » (Falzon, 2013, p. 3).

Dès lors, les environnements capacitants peuvent être définis comme :

« des environnements techniques, sociaux et organisationnels qui fournissent aux individus l'occasion de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et leurs modes opératoires, c'est-à-dire leur autonomie » (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007, p. 5) (cf. figure 25).

⁴¹ « L'ergonomie (ou Human Factors) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes. » (Traduction proposée par Falzon, 2015).

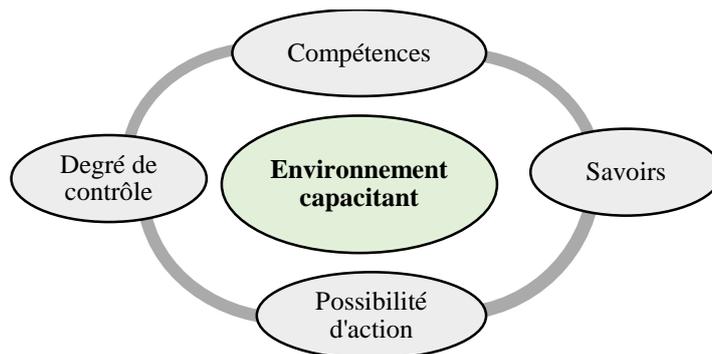


Figure 25 : Composantes de l'environnement capacitant, selon Pavageau et al.

En 2014, Villemain et Lemonie analysent les activités d'une base polaire au regard de deux théories : l'environnement capacitant et le Workplace Learning. Ils s'intéressent aux apprentissages et au développement en situation de travail, et en l'occurrence dans une situation extrême liée au climat et à l'isolement. Ils concluent leur étude en proposant leur propre définition d'un environnement capacitant de travail, au regard des dimensions ergonomiques et de l'engagement. Pour eux, l'environnement capacitant :

- « - offre des contraintes acceptables du point de vue de l'apprentissage-développement [...]
- laisse des marges de liberté et des marges temporelles suffisantes dans la réalisation du travail, autorisant l'erreur. [...]
- engage pleinement les opérateurs dans une activité propre, au sens où ils peuvent agir sur leur environnement, s'organiser dans leur travail et laisser dans l'environnement une trace dans laquelle ils peuvent se reconnaître. » (Villemain & Lémonie, 2014, p. 41).

L'environnement capacitant est source d'apprentissages et de pouvoir agir. Il n'est pas forcément le fruit d'une construction et peut parfois se concevoir comme informel. En revanche, si l'on cherche à créer un environnement capacitant celui-ci est envisagé comme un environnement qui « élargit le pouvoir d'agir des individus en leur apprenant à mailler les ressources à leur disposition et en leur donnant envie de le faire » (Fernagu Oudet, 2012a, p. 23). L'environnement capacitant comporte un volet éducatif puisqu'il doit permettre aux personnes d'utiliser les ressources qui les entourent.

L'environnement capacitant (EC) s'envisage au regard de trois dimensions : préventives, universelles et développementales (Pavageau et al., 2007). D'un point de vue préventif, l'EC se conçoit de manière à anticiper ce qui peut être nuisible au développement des capacités de l'individu. La dimension universelle souligne l'importance à accorder aux différences interindividuelles. Enfin, l'aspect développemental de l'EC se traduit par le développement de l'autonomie et du pouvoir agir à travers son ouverture sur les opportunités d'apprentissage. Justement, le concept d'environnement capacitant vient apporter une dimension développementale construite au processus d'apprentissage. Apprendre est souvent associé

directement au développement, alors que ce qui est appris ne fait pas forcément sens pour l'apprenant. L'EC s'intéresse à l'utilité de l'apprentissage et à la manière dont l'apprenant peut le transférer aux situations de la vie quotidienne qu'il rencontre. Proposer un environnement éducatif ne suffit pas, il doit être construit de manière à être capacitant c'est-à-dire un environnement dont la personne se saisit de manière autonome et qui lui offre des possibilités d'agir et d'apprendre efficaces. Pour élaborer un environnement capacitant, il faut commencer par modéliser les contraintes et les ressources inhérentes à l'apprentissage.

4.4.4. Environnement capacitant, accompagnement parental et protection de l'enfant

Si les établissements de protection de l'enfance adoptent une ligne d'accompagnement en faveur du pouvoir d'agir parental, ils peuvent dès lors se concevoir comme des environnements capacitants. Nous cherchons alors à savoir : comment les établissements peuvent-ils permettre aux parents d'atteindre un fonctionnement parental qui correspond à ce qui est important pour eux et qui respecte le développement de l'enfant ? L'environnement capacitant représente un espace de développement qui, partant de la reconnaissance d'un potentiel va chercher à augmenter le pouvoir d'agir de l'individu (cf. figure 26).

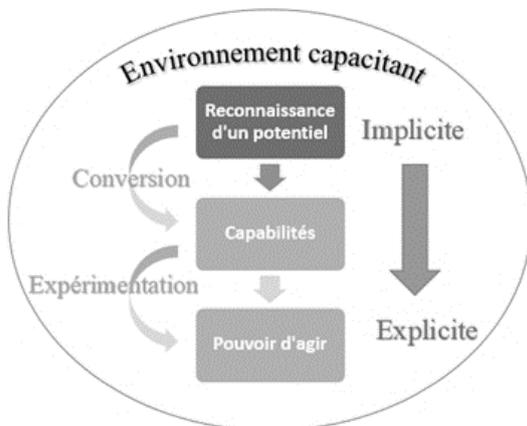


Figure 26 : L'environnement capacitant, du potentiel au pouvoir d'agir

Le potentiel représente les ressources de l'individu, une puissance d'action encore conditionnelle. C'est en distinguant les facteurs de conversion sociaux, environnementaux et personnels que le potentiel pourra se traduire en capacités de fonctionnement (Sen, 2012). Les facteurs de conversion représentent l'actualisation des ressources en actions choisies. Par exemple, le soutien de l'entourage est un facteur de conversion qui facilite la capacité du parent à exercer une parentalité respectueuse du développement de l'enfant. Les capacités offrent un

espace de possibilité afin d'exercer son potentiel. Cependant, le développement de capacités en elles-mêmes ne suffit pas. Elles représentent les possibilités d'action mais ne sont effectives qu'à partir du moment où l'individu prend la décision d'agir. C'est en cela que l'expérimentation des capacités permet d'éprouver le pouvoir d'agir. Ainsi, ce qui était de l'ordre de l'implicite (les ressources présentes mais non-développées) devient explicite par des actions exprimées.

Dans le domaine de la protection de l'enfance, un environnement capacitant pour la parentalité est un espace de possibles dont le parent choisit de se saisir ou non. Il permet au parent d'identifier ses potentialités, les empêchements et les ressources mobilisables qui peuvent l'aider dans sa parentalité. Il vise in fine, un transfert dans son contexte de vie singulier : le parent peut faire face à une situation nouvelle, même déstabilisante car il saura identifier ses capacités. Cette finalité implique que les travailleurs sociaux s'interrogent sur la manière d'accompagner le parent à mettre à profit les espaces de possibles dont il dispose.

Si « la première qualité d'un environnement capacitant serait... de ne pas être incapacitant. » (Fernagu Oudet, 2012b, n.d.), les situations de parentalité empêchée sont à étudier. Quel volet de la parentalité est empêché ? Par quoi ? Cela se justifie-t-il au regard de l'intérêt de l'enfant ? C'est ainsi que l'environnement institutionnel peut être étudié sous le prisme des facteurs capacitants et incapacitants pour identifier ce qui facilite le développement de la parentalité, pour le renforcer et ce qui l'inhibe, pour le solutionner.

Synthèse du chapitre 4

Dans la société actuelle, les personnes ont moins de repères et doivent s'adapter rapidement aux évolutions rapides. L'autonomie et la responsabilité sont de plus en plus encouragées. Cette complexité amène un changement de regard sur le soutien aux personnes et plus largement, un nouveau regard sur l'Autre. Ainsi, l'accompagnement apparaît à la fois comme une posture éthique et un processus inscrit dans une temporalité, qui permet d'aider la personne à trouver son propre chemin. Si en pratique cette auto-direction engendre des paradoxes elle est aussi représentative d'une volonté de liberté individuelle.

Cette liberté s'entrevoit dans l'agir. L'action contribue à l'affirmation de soi et à la réponse aux besoins existentiels. Ricœur notamment s'intéresse à l'homme capable, à ce qui le fait exister en tant qu'Homme. Selon lui, le sens de toute action se situe dans le fait de « viser à la vie bonne, avec et pour l'autre, dans des institutions justes ». Les réflexions sur la qualité de vie et le développement caractérisent notre époque. L'une d'entre elles est l'approche par les capacités développée par Sen et Nussbaum. Ces auteurs insistent sur le fait que la capacité d'agir est le résultat d'aspects structurels et individuels et que par conséquent, une société juste dépend des possibilités effectives dont disposent les individus. De plus, la conscientisation permet que l'agir nous appartienne véritablement.

Dans un contexte de lutte des minorités pour l'accès à plus de pouvoir, l'*empowerment* est un concept qui est apparu dans les années 1970 aux Etats-Unis. Il se conçoit comme un processus qui permet l'accès à plus de possibilités d'agir et peut se traduire par l'expression "développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités". Dans les faits, le développement du pouvoir d'agir part de l'expertise qu'a la personne de sa propre situation. Dans le domaine de la protection de l'enfance, le développement du pouvoir d'agir a la particularité d'être souvent élaboré en contexte d'autorité et nécessite donc une réflexion sur l'environnement institutionnel proposé.

Un recensement non-exhaustif de plusieurs approches psycho-pédagogiques nous montrent que l'environnement est objet de réflexion depuis de nombreuses années. En ergonomie, le concept d'environnement capacitant met en évidence que l'environnement peut être source de pouvoir d'agir en mettant les ressources à disposition des individus et en les accompagnant dans leur accès. Les établissements de protection de l'enfance peuvent s'envisager comme des environnements capacitants qui permettent aux parents, à leur tour, d'identifier les ressources de leur environnement de vie.

Au terme de cette première partie

Cette première partie de contextualisation entendait poser notre cadre de référence, notre référentiel (Mucchielli, 2012). Elle retrace notre cheminement problématologique, ponctué de concepts qui nous ont semblé fondamentaux dans la construction et l'affinement progressif du sujet. Ainsi, nous avons procédé du général au particulier, en essayant de maintenir le cap de la recherche dans une direction afin de ne pas se laisser submerger par l'immensité des idées.

Partir de la compréhension du système de protection de l'enfance français, était pour nous un préalable essentiel puisqu'il constitue l'environnement de notre recherche. Nous avons cherché à répondre à la question : **quels sont les caractéristiques du milieu ?** Ensuite, nous nous sommes recentrée sur les familles accompagnées dans le cadre de la protection de l'enfance. Nous cherchions à répondre à : **quelle est leur place ? Qu'est-ce qu'une famille, un parent ? Quels sont les besoins des membres qui la composent ?** Ces deux chapitres nous ont permis de comprendre que l'évolution historique de la considération des parents au sein des établissements de protection de l'enfance, ainsi que les lois, témoignent d'une volonté d'orienter les interventions sociales en direction de la famille et des parents. Nous avons alors voulu comprendre : **comment se manifestent ces interventions ?** Cela nous a amenée à développer les deux chapitres suivants sous l'angle de la pluralité des positionnements et des pratiques professionnels avec les familles.

Le chapitre 3 aborde la structure de la rencontre entre parents et professionnels incluse dans des normes et des représentations sociales qui orientent les interventions. Selon que le parent soit perçu comme déviant, défaillant, compétent, les professionnels adoptent des postures de policier, sauveur, militant ou passeur. Quatre grandes orientations du travail avec les familles ressortent alors : la suppléance, le soutien, l'éducation, la coéducation.

Le chapitre 4 témoigne d'un changement de paradigme où le parent est considéré comme agissant et capable. Les réflexions sur l'accompagnement, les capacités, l'*empowerment* et le développement du pouvoir d'agir sont des marqueurs d'une attention à l'autre basée sur un raisonnement éthique. La responsabilisation ne doit pas être synonyme de culpabilisation et doit par conséquent s'appréhender en tenant compte de l'individuel et du structurel. Aussi, l'aide évolue pour se concevoir dans un développement durable et non plus comme une intervention. Dans cette optique, l'accompagnement peut se matérialiser par l'élaboration d'un environnement capacitant qui conçoit l'agir parental sous l'angle du développement de ressources internes et externes.

Partie 2 : Cadre opératoire

« Des intervenants qui se concertent dans le but d'établir des stratégies d'intervention visant à solliciter les compétences éducatives parentales seraient porteurs de représentations plus positives, susceptibles de changer la nature de leurs pratiques d'intervention »

(Boulanger et al., 2010, p. 164)

5. Chapitre 5 : Epistémologie

Un questionnement épistémologique a été pensé en début de recherche afin de se questionner sur la démarche de production de connaissances scientifiques. Il nous permet de développer un cheminement cohérent, dans une démarche qui se veut respectueuse du critère de validité (Paillé & Mucchielli, 2013).

5.1. Approche inductive avec inférence abductive

Le va-et-vient entre terrain et lecture théorique a permis d'affiner la question de recherche. Elle est aussi le résultat de la continuité des recherches réalisées durant notre parcours universitaire. Dans cette perspective, le travail de recherche s'inscrit dans une approche inductive avec une inférence abductive. L'abduction s'intéresse au probable, elle ne s'appuie ni uniquement sur les théories imposées, ni fondamentalement sur l'expérience subjective du chercheur et dépasse ainsi la dichotomie déduction/induction (Nunez Moscoso, 2013). L'approche retenue a une orientation principalement inductive en circularité et récursivité avec des moments de déductions (Anadón & Guillemette, 2007). Ces étapes conjuguent des allers-retours entre les données récoltées et les recherches théoriques qui viennent nourrir leur sens (Reichertz, 2004). La démarche se justifie par trois dimensions :

- *Partir de la réalité du terrain sans avoir de présupposés préalables.*

La question de recherche oriente la démarche mais il n'y a pas de vérification d'hypothèses préconstruites. En effet, la notion d'environnement capacitant a été réfléchi principalement dans la branche de l'ergonomie et les recherches à ce sujet dans le domaine spécifique qu'est la protection de l'enfance sont inexistantes, tout du moins selon les recherches effectuées. La démarche s'inscrit dans une optique de compréhension et non de vérification. Elle tend à rendre compte de la place des parents dans les établissements de l'ASE et à comprendre quels peuvent être les déterminants d'un environnement capacitant pour la parentalité.

- *Accorder du sens aux expériences des parents et des professionnels*

Les expériences vécues par les parents et les professionnels ont une valeur et elles sont sources de connaissances. En accord avec les principes de l'interactionnisme symbolique, « on ne peut comprendre l'action des personnes que par la recherche de la signification que l'action revêt pour elles » (Pourtois & Desmet, 1997). Ainsi, la recherche se situe dans une perspective émiqque qui considère que l'explication du monde peut être fournie par les acteurs (Moussaoui,

2012). La perspective émique permet d'écouter parents et professionnels pour comprendre comment ils vivent la situation de coéducation, quels sens ils y mettent. Sans interprétation préalable, il est question de révéler quelle en est leur lecture. Ensuite, le passage de l'émique à l'étiqque permet de donner un sens aux faits observés en créant des liens entre eux. L'émique se rapporte aux points de vue des acteurs et l'étiqque au point de vue du chercheur (Paillé & Mucchielli, 2013).

- *S'inscrire dans un travail de co-construction avec les acteurs de terrain*

En continuité avec le principe précédent, il y a une volonté de construire une recherche basée à la fois sur les savoirs communs et scientifiques, qui refuse une hiérarchisation des savoirs. « Processus en construction permanente, la réalité du terrain et des comportements qui vont émerger ne peut ainsi être préjugée » (D'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014, p. 98). Les professionnels et les familles sont ancrés dans la réalité que nous souhaitons étudier c'est pourquoi ils sont les plus à même de révéler leurs ressentis. La recherche se matérialise par un partenariat entre acteurs de terrain et chercheur où la position de chercheur expert s'abandonne au profit d'un travail de co-construction.

5.2. Inscription dans une tradition herméneutique phénoménologique

Dans une démarche de tradition herméneutique phénoménologique, il est question d'une recherche de sens dans les évènements singuliers vécus. La phénoménologie éloigne la rationalité pour nous conduire aux ressentis de base afin de débusquer des éléments enfouis. Dans notre recherche, l'aspect phénoménologique concerne la place des parents dans les établissements de la protection de l'enfance. L'herméneutique s'inscrit dans la continuité de la phénoménologie par l'interprétation du sens qu'ont les phénomènes. Nous ne cherchons pas juste à ce que les acteurs de la protection de l'enfance nous livrent leur manière d'observer la place du parent mais à connaître quel sens revêt la rencontre parent-professionnel pour eux : comment ils interprètent l'existence de cette rencontre sur leur chemin de vie ? Nous cherchons, au travers des interprétations fournies par les acteurs gravitant dans le champ de la protection de l'enfance, à comprendre le lien entre tous les phénomènes ayant trait à la place du parent.

En sciences de l'éducation, divers courants se distinguent, notamment la recherche *sur* et la recherche *pour*. Notre recherche s'envisage *avec* et *pour* : les résultats visent l'amélioration d'un contexte éducatif et seront réinjectés sur le terrain de recherche. Weisser (2014), en se basant sur Ricœur, développe le modèle de l'arc herméneutique pour mettre en avant les trois phases qui composent la recherche en éducation (cf. figure 27).

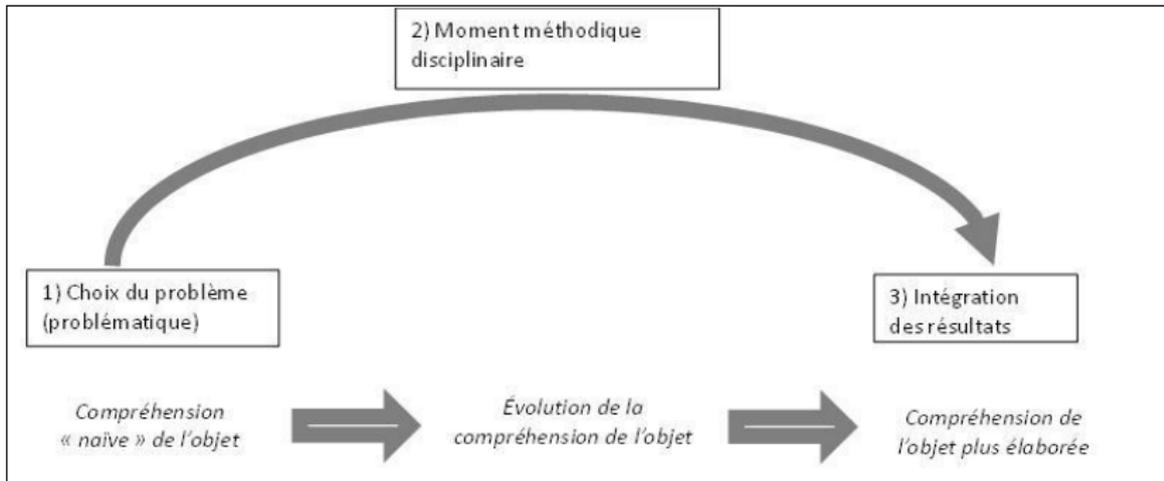


Figure 27 : Le modèle de l'arc herméneutique (Weisser, 2014, p. 82)

Le chercheur part d'une problématique de terrain et mobilise des concepts afin de mieux la comprendre. Ensuite, une rupture épistémologique est nécessaire pour s'éloigner du terrain : c'est le moment méthodique disciplinaire. La spécificité des sciences de l'éducation résulte dans sa culture intrinsèquement pluridisciplinaire (Nal & Gavens, 2018) : l'histoire, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie - pour ne citer qu'elles - sont autant de disciplines contributives à son existence. C'est par ce détour interdisciplinaire que le chercheur en éducation réinjecte les résultats sur le terrain, dans une visée pédagogique.

L'arc herméneutique illustre notre démarche dans laquelle il y a une interaction entre le chercheur et l'objet de sa recherche. Et au-delà d'une interaction bipartite, le terrain de recherche constitue dans notre cas, un acteur présent dès l'élaboration de la problématique.

5.3. Influences

5.3.1. Approche systémique et écologique

L'approche systémique est apparue à la fin du XXème siècle avec une volonté non pas de réduire, mais d'étudier la complexité des phénomènes pour accéder à une meilleure compréhension de leurs sens. Elle « envisage l'individu par rapport au système où il se trouve intégré » (Pourtois & Desmet, 1997, p. 99). Les organisations sont des systèmes, c'est-à-dire « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité » (De Saussure In Durand, 2010, p. 7). La systémie s'inscrit dans la complexité, au sens de Morin :

« La connaissance d'un tout demande la connaissance non seulement des éléments qui composent ce tout, mais aussi celle des actions et des rétroactions qu'il y a sans arrêt entre les parties et le tout quand ce tout est actif, quand il est vivant, quand c'est un tout social, un tout humain » (Morin, 2016, p. 114).

Dans notre recherche l'intérêt de la systémie se fait ressentir à plusieurs niveaux :

- La famille en tant que système composée de sous-systèmes (couple, fratrie, dyade parent-enfant...). Le fonctionnement familial ne peut se comprendre qu'au regard des interactions entre les différents acteurs qui ont leur propre système de référence.
- La rencontre du système familial avec le système établissement de la protection de l'enfance. Elle implique un aménagement relationnel.
- Les systèmes constamment en contact avec l'environnement : un système ne peut être isolé. L'environnement s'envisage sous deux angles : il « correspond au cadre ou au milieu dans lequel se meut le système, on parle alors d'un environnement passif ; dans un deuxième sens, l'environnement est actif, il y a interprétations ou interactions multiples avec le système » (Durand, 2010, p. 15). L'individu est appréhendé comme ayant une double intervention sur l'environnement : d'une part il sélectionne les informations et les adapte, d'autre part il réinjecte de nouvelles informations au travers d'action (Boutinet, 1993). L'environnement a par conséquent un impact sur le système tout comme le système a un impact sur l'environnement.

Nous nous intéressons ici aux interfaces, c'est-à-dire aux rapports qu'entretient le système avec son environnement et avec les autres systèmes. Dans une visée développementale du pouvoir d'agir, les interfaces parent-enfants, parents-professionnels et parents-communauté sont à prendre en compte (cf. figure 28).

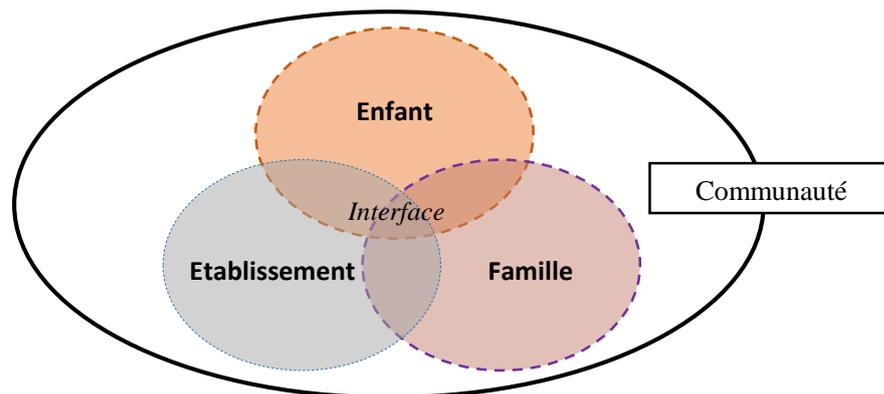


Figure 28 : Approche systémique de la recherche

L'environnement est constamment en mouvement. « Les systèmes les plus ouverts sont généralement ceux qui réagissent le mieux et peuvent s'adapter aux conditions changeantes de cet environnement » (Durand, 2010, p. 16). D'où l'intérêt de s'intéresser aux transferts et facteurs de conversion du pouvoir d'agir que peuvent opérer les parents dans leurs environnements singuliers.

5.3.2. Interactionnisme symbolique et stratégique

L'interactionnisme symbolique est une approche issue de la sociologie, qui place les interactions au centre de l'agir. Les interactions qu'entretient l'individu avec le monde sont porteuses de symboles et de sens. L'interactionnisme symbolique accorde de l'importance à la conception du monde social que se font les acteurs (Coulon, 1993). Dans notre recherche, nous voulons faire ressortir les significations qu'assignent les parents et les professionnels à leur vécu institutionnel.

Le Bossé (2019) propose d'adopter une perspective d'interactionnisme stratégique qui tient compte à la fois des aspects individuels et structurels. La réalité sociale est produite par les interactions entre les individus au sein des systèmes sociaux. Il n'y a pas de fatalité structurelle même si inévitablement le structurel impacte les actions des individus. L'interactionnisme stratégique postule qu'il y a toujours la possibilité de voir les personnes comme des acteurs. « Chaque acteur est appréhendé comme un agent autonome qui dispose d'une marge de manœuvre au sein d'un contexte formé par l'actualisation d'un ensemble de conditionnements personnels et collectifs » (Le Bossé, 2019). Le qualificatif "stratégique" vient montrer la dynamique de recherche de solutions dans un monde et des enjeux individuels constamment en mouvement.

5.4. Démarche de recherche-intervention

La démarche de recherche-intervention s'est imposée comme étant en continuité avec l'épistémologie choisie. En effet, « comment le travailleur social peut-il vouloir l'autonomie de l'utilisateur s'il n'est pas lui-même engagé dans un processus d'autonomie qui met à distance et en question sa propre institution ; s'il ne participe pas lui-même de façon critique à un pouvoir instituant ? » (Merlier, 2016, p. 98). Cette recherche est l'occasion de mettre en avant l'importance de la participation réflexive des professionnels.

Les pratiques des professionnels ne sont plus seulement des matériaux, elles offrent des ressources pour la recherche. La recherche menée se veut être collaborative, entendue comme une « participation à l'élaboration d'une œuvre commune⁴² » où la dynamique relationnelle entre chercheurs et praticiens est productrice de connaissances. La recherche-intervention s'inscrit également dans notre thématique de recherche puisqu'elle a pour but de « transformer

⁴² Selon la définition de « collaboration » du CNRTL.

l'environnement social à travers un processus d'investigation critique – pour agir sur le monde, plutôt que de devoir le subir », il est question de remédiation et d'émancipation intellectuelle (Miles & Huberman, 2003, p. 24).

La recherche-intervention est une catégorie de la recherche-action, soit une démarche de recherche destinée « à produire des connaissances pratiques, à partir de la mise en relation de l'action et de la réflexion, de la théorie et de la pratique, sous le principe d'une participation d'ensemble » (Reason & Bradbury, 2001 dans Gonzalez-Laporte, 2014). La recherche-intervention va au-delà de la collaboration et du partage de connaissances, elle vise « la production de savoirs et de concepts qui permettent de penser les trajectoires dans lesquelles un collectif pourrait s'engager » (Hatchuel, 1994 dans David, 2000, p.12). Les professionnels sont à la fois objets, acteurs et destinataires de la recherche. La recherche est une occasion de formation et d'amélioration des pratiques par la mise en place d'outils, dans une vision idéalisée de l'organisation (Jouison-Laffitte, 2009). Ce type de démarche nécessite un intérêt commun pour une problématique de la part du chercheur et des acteurs de terrain, en l'occurrence : la place et l'engagement des parents dans une visée émancipatoire. Elle traduit des réalités, des vécus et des besoins effectifs et rend la recherche utile, faisant l'objet d'une activation.

La recherche-intervention contribue à la médiation en tant qu'élaboration de connaissance : le chercheur aide les professionnels à « construire [leur] pensée, à s'approprier les notions, au cours d'une collaboration cognitive » (Numa-Bocage, 2007, p.57). Le chercheur est le médiateur du vécu des professionnels, il les accompagne à dégager du sens de leurs pratiques. Nous pouvons alors parler d'apprentissage expérientiel où les professionnels construisent des connaissances à partir d'expériences vécues, qu'ils transfèrent sur de nouvelles expériences (Chevrier et Charbonneau, 2000). En collaboration avec le chercheur, les professionnels entrent dans le cycle des savoirs expérientiels (cf. figure 29).

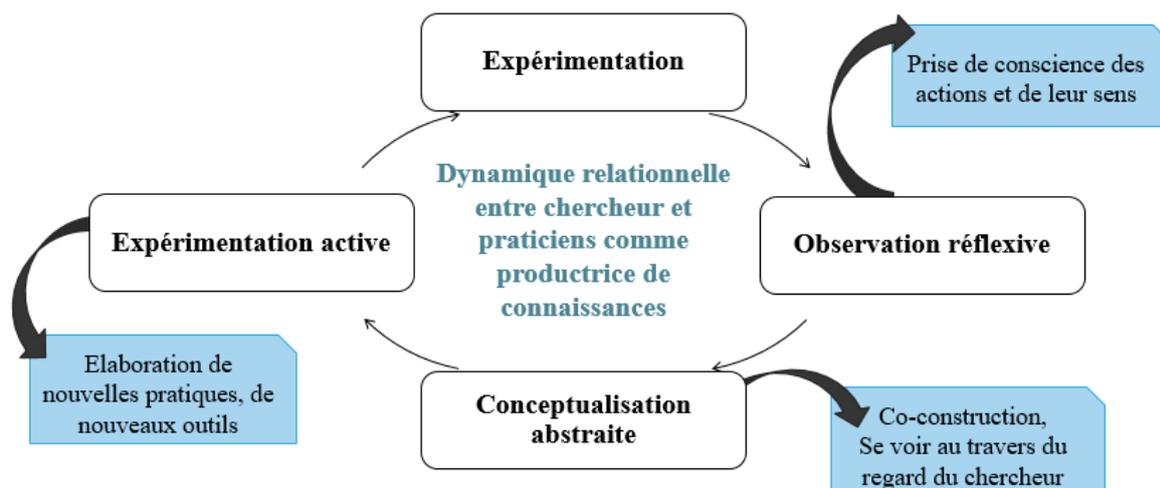


Figure 29 : Interprétation du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb au prisme de la recherche-intervention

La recherche-intervention est l'occasion pour les acteurs de terrain d'opérer une observation réflexive et d'analyser leurs pratiques pour en dégager du sens. Ils prennent du recul pour prendre conscience de leurs actions. L'analyse des pratiques transforme l'expérience en apprentissage. Elle se traduit, ici, par la mise en place de *focus group*⁴³.

La conceptualisation abstraite apparaît également dans cette démarche puisque les professionnels élaborent des connaissances avec le chercheur. Ils peuvent se voir à travers le regard du chercheur par les restitutions et les échanges. L'interprétation se fait ensemble, alimentée par la théorie. La recherche prend une tournure à la fois collaborative et formative dans laquelle la co-construction entre les professionnels et le chercheur est au cœur des savoirs. La conceptualisation collaborative permet aux praticiens de faire un pas de côté sur leur pratique et éventuellement d'élaborer de nouveaux outils, de nouvelles pratiques à opérer sur le terrain.

Ainsi en tant que démarche réflexive, la recherche-intervention peut avoir une influence directe sur les représentations et les pratiques professionnelles en direction des parents.

⁴³ Point développé dans la section 8.2.1. de ce travail.

Synthèse du chapitre 5

L'épistémologie est essentielle dans la construction des fondations de la démarche de recherche. Notre travail s'inscrit dans une approche inductive avec une inférence abductive, qui permet une circularité entre la recherche terrain et la recherche théorique. La phénoménologie et l'herméneutique nous amènent à nous intéresser au sens qu'accordent les individus aux phénomènes qui ponctuent leur vie. Nous envisageons la recherche *avec* et *pour*, qui se manifeste au regard du modèle de l'arc herméneutique. Le caractère pluridisciplinaire des sciences de l'éducation inclut de fait une diversité d'influences, parmi lesquelles l'approche systémique et écologique ainsi que l'interactionnisme symbolique et stratégique ont fait sens pour nous. Le parent, l'enfant, le professionnel et l'institution sont autant d'acteurs qui interagissent, agissent et réagissent avec en arrière-plan des aspects individuels et structurels sous-jacents. Enfin, la recherche-intervention nous a semblé être la démarche la plus adaptée pour traduire notre volonté d'implication des professionnels et de reconnaissance de leurs savoirs expérientiels.

Nos choix directionnels nous semblent être en continuité et créer une cohérence dans notre recherche.

6. Chapitre 6 : Cadre théorique et conceptuel

6.1. Cadre théorique : choix et non-choix

Plusieurs conceptualisations ont été développées autour du développement de l'agir individuel. Il nous semblait important de revenir sur quelques-unes d'entre-elles pour justifier notre choix.

- L'émancipation

L'émancipation est au cœur de la pédagogie développée par Freire (2001). Pour lui, c'est par l'émancipation que les personnes se libèrent de la domination. Elle est le but de l'éducation. D'ailleurs, la définition de l'émancipation est l'« action de se libérer, de s'affranchir d'un état de dépendance⁴⁴ ». Nous pouvons comprendre que l'émancipation est un acte en lui-même. Or, ce qui nous intéresse est tout ce qui entoure l'action, ce qui va permettre à l'acte de pouvoir avoir véritablement lieu. Ainsi, le concept de pouvoir d'agir nous semble mieux convenir à la démarche de notre recherche. Les deux termes sont pourtant loin d'être antagonistes : le développement du pouvoir d'agir permet l'émancipation.

- L'*agency* ou l'agentivité

L'agentivité est la traduction du terme *agency*, développé dans plusieurs domaines et notamment en psychologie par Bandura. Pour lui, l'agentivité consiste à être agent, celui qui agit. Elle « concerne les actes réalisés intentionnellement » (Bandura, 2003, p. 13). L'agentivité fait référence à l'influence qu'exerce l'individu sur son environnement et sur lui-même. Le caractère intrinsèque de l'agentivité nous a amenée à préférer l'emploi du concept de pouvoir d'agir qui inclut « les situations dans lesquelles [l'agentivité] se manifeste et avec lesquelles elle interagit, les supports et les conditions de son exercice » (Bickel & Hugentobler, 2018).

- L'*empowerment*

L'*empowerment* est le concept le plus proche du pouvoir d'agir, c'est pourquoi il a fait l'objet d'une partie spécifique⁴⁵. Selon Le Bossé (2012), l'*empowerment* se traduit par le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC). Pour des raisons linguistiques contextuelles, nous avons préféré utiliser sa traduction.

⁴⁴ Selon la définition d'« émancipation » du CNRTL.

⁴⁵ Voir section 4.3.1. de ce travail.

- L'organisation apprenante

Axé sur l'aspect environnemental de l'accompagnement du parent, la recherche nous a amené à nous interroger sur l'utilisation du concept d'organisation apprenante. L'organisation apprenante tire des apprentissages de ses expériences et se renouvelle dans une optique d'adaptation et d'innovation (Argyris & Schön, 2006; Carré, 2005; Van Wassenhove, 2004). Elle a été écartée de notre cadre conceptuel car elle est davantage centrée sur l'enrichissement de pratiques internes plutôt que sur le développement des personnes accompagnées. Aussi, le caractère structuré induit par le terme organisation limite notre volonté de tenir compte de l'informel et circonscrit l'espace. L'organisation apprenante a participé néanmoins à l'émergence du concept que nous avons préféré retenir pour cette étude : l'environnement capacitant.

- L'environnement capacitant

L'environnement capacitant s'inscrit dans la continuité de la démarche de problématisation autour du pouvoir d'agir. Par ses caractéristiques⁴⁶, il correspond à l'orientation de notre recherche c'est pourquoi il tient une place centrale dans notre questionnement. La conceptualisation qui en a été faite, notamment par Falzon ou Fernagu Oudet, offre un balisage à notre cheminement mais reste néanmoins générale. Effectivement, un environnement capacitant offre des ressources, des possibilités d'agir et tient compte des contraintes, mais comment le matérialiser ? Ainsi, tout l'objet de notre recherche réside dans sa contextualisation et son opérationnalisation dans le milieu spécifique de la protection de l'enfance.

6.2. Questions de recherche générale et spécifique

Les prémices de la recherche partent d'une observation de départ selon laquelle les parents qui sont accompagnés par des établissements relevant de la protection de l'enfance, ont des difficultés à trouver leur place et à développer leur parentalité. Les données empiriques consultées ont permis de cheminer dans ce sens, les aspects historiques mettant en exergue un processus laborieux d'intégration des parents, ancré de représentations négatives. Au-delà d'une culture répressive, la déviance parentale est encore actuellement difficile à admettre notamment parce qu'elle touche à la vulnérabilité de l'enfant et par conséquent, à nos affects.

⁴⁶ Voir section 4.4. de ce travail.

La question de départ s'est donc orientée sur les représentations des professionnels par rapport à la parentalité en protection de l'enfance, accompagnée d'une réflexion sur l'éducation pour tous et tout au long de la vie : **comment passer d'une logique d'éloignement parentale à une logique éducative ?**

Dans une vision problématologique, nous avons conscience que le questionnement évolue au fur et à mesure de la recherche. La question de départ s'est affinée par la démarche de problématisation qui nous a permis d'envisager un paradigme conciliant l'éducation parentale et l'émancipation : le pouvoir d'agir. Dès lors, la question centrale de la recherche est devenue :

Dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements *capacitants*⁴⁷ pour la parentalité ?

Le processus de recherche vise à apporter des informations pour identifier et comprendre les facteurs capacitants, mais aussi incapacitants pour la parentalité.

6.3. Hypothèses

Les hypothèses sont ici perçues comme une affirmation provisoire, une étape intermédiaire dans la construction du savoir, issue de la problématisation et des premières observations informelles du terrain. Ce sont des hypothèses descriptives qui visent à explorer le champ des relations parents/professionnels. Nous ne cherchons pas à mesurer l'influence de deux variables entre elles mais à identifier les variables indépendantes influençant potentiellement la variable dépendante « environnement capacitant pour la parentalité ».

A la question centrale : *Dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ?*, les hypothèses et sous-hypothèses émises sont les suivantes :

- ❖ ***Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place symbolique dans la relation avec les professionnels.***
 - Conditionnée par une volonté institutionnelle affichée et prônée.
 - Conditionnée par les représentations des professionnels.
- ❖ ***Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place physique dans la relation avec les professionnels.***
 - Conditionnée par les aspects organisationnels de l'établissement.
 - Conditionnée par les représentations des parents.

⁴⁷ Environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre.

6.4. Définitions des termes

Nous allons à présent définir les termes constitutifs de la question de recherche et de ses hypothèses.

- *Environnement capacitant pour la parentalité*

Dans notre problématisation, nous avons pu mettre en avant plusieurs conceptions de l'environnement capacitant⁴⁸. Nous retiendrons la définition succincte qu'un environnement capacitant est un environnement qui permet le développement du pouvoir d'agir. Les réflexions sur le pouvoir d'agir, tout comme celle sur l'environnement se porte sur une personne ou sur une collectivité. Au vu de la complexité de cerner ce qu'est un parent, nous avons choisi d'y associer non pas une personne ou une collectivité, mais le concept de parentalité⁴⁹. En effet, il nous semble que dans notre approche du sujet, le concept de parentalité est plus adapté car il permet d'intégrer les différents volets de l'être, du faire et du vécu parental dans le développement du pouvoir d'agir. Ainsi, nous proposons de nous baser sur cette définition :

Un environnement réfléchi et initié par les professionnels, en termes de ressources, permettant au parent d'accéder à plus de possibilité d'agir sur ce qui est important pour lui et dans l'intérêt de son enfant.

Il s'agit de proposer un espace avec des évènements, des occasions, des circonstances qui offre au parent des moyens dont il peut se saisir pour augmenter ses possibilités d'agir. Aussi, l'aspect uniquement individuel du pouvoir d'agir ne peut se concevoir pour le parent : il doit opérer une différenciation entre son intérêt et celui de l'enfant. Le pouvoir d'agir du parent est adossé à la capacité de mentalisation⁵⁰, elle-même porteuse du développement du pouvoir d'agir de l'enfant.

- *Place symbolique du parent et de son pouvoir d'agir dans l'établissement*

Le symbole relève de la représentation. Il marque l'identification et la reconnaissance d'un objet, d'un signe, d'un comportement ou d'une personne. Le symbole se situe entre nous et le réel dans l'appréhension du monde. Par place symbolique du parent et de son pouvoir d'agir, nous entendons :

⁴⁸ Voir section 4.4 de ce travail.

⁴⁹ Point développé dans la section 2.2.2. de ce travail.

⁵⁰ Point développé dans la section 1.5.3.2. de ce travail.

Une forme de conscience et de reconnaissance de l'importance du parent et de son pouvoir d'agir.

La place symbolique du parent nous semble un élément précurseur du développement du pouvoir d'agir, avant sa concrétisation. Dans la problématisation, nous avons constaté que les actions étaient orientées par les représentations et les normes sociales⁵¹. Ainsi, nous émettons des sous-hypothèses s'y référant.

- Tout d'abord, la volonté institutionnelle affichée et prônée signifie que l'institution doit à la fois montrer que le parent et son pouvoir d'agir ont une place et qu'elle doit le transmettre aux équipes. L'institution peut être porteuse du pouvoir d'agir en adossant un rôle de noyau central qui organise les représentations sociales (Abric, 2001). La base commune qu'il instaure permet de regrouper les représentations professionnelles périphériques de manière cohérente. Afficher une volonté institutionnelle peut se faire par le biais de documents formels comme les projets, et la prôner peut se faire par les discours hiérarchiques ou encore les formations proposées par exemple.

- Ensuite, les représentations des professionnels quant aux parents accueillis et à leur pouvoir d'agir vont avoir un impact sur leur positionnement et sur les possibilités réelles qu'ils offrent aux parents d'exercer leur parentalité. En effet, les représentations négatives sur les compétences éducatives des parents de milieux socioéconomiquement faibles influencent les pratiques des professionnels (Boulangier et al., 2010). Nous avons vu que les postures du policier, du sauveur, du militant et du passeur, étaient liées à la représentation de l'aide⁵². Au vu des identités professionnelles multiples, ce sont ici les représentations en tant que consensus et savoir partagé entre les professionnels qui nous intéressent (Boutanquoi, 2008). Nous nous intéressons à ce qui est véhiculé au sein de l'environnement socioprofessionnel.

- *Place physique du parent et de son pouvoir d'agir dans l'établissement*

L'adjectif physique a trait à « la réalité matérielle perceptible par les sens ou qui peut être observé objectivement⁵³ ». Par place physique du parent et de son pouvoir d'agir, nous entendons :

⁵¹ Points développés dans la section 3.1.1. de ce travail.

⁵² Point développé dans la section 3.2.1. de ce travail.

⁵³ Selon la définition de « physique » du CNRTL.

L'opportunité pour le parent de s'investir dans la pratique de la parentalité.

La pratique de la parentalité se réfère à la définition de Houzel (1999), c'est-à-dire les tâches dévolues aux parents pour prendre soin de son enfant⁵⁴. Nous pensons que cette pratique de la parentalité est liée à deux composantes.

- La première concerne les aspects organisationnels de l'établissement, c'est-à-dire la manière dont il va s'aménager et se structurer dans une disposition en faveur de la parentalité. Cela passe notamment par les occasions de participation offertes aux parents: quelles sont-elles ? A quels niveaux sont-elles envisagées⁵⁵ ?

- La seconde concerne les représentations des parents à l'encontre des professionnels et de l'établissement. Nous avons vu à ce titre que les parents réagissent plus ou moins bien aux mesures d'accompagnement selon la phase dans laquelle ils se trouvent (Sellenet, 2015) mais aussi selon la perception qu'ils ont du pouvoir des professionnels⁵⁶. Les représentations sociales témoignent de la manière dont les parents comprennent et s'approprient la situation. Elles peuvent être révélatrices du positionnement du parent par rapport à l'opportunité de co-construire l'accompagnement.

⁵⁴ Point développé dans la section 2.2.2.3. de ce travail.

⁵⁵ Point développé dans la section 2.1.4. de ce travail.

⁵⁶ Points développés dans la section 3.2.2

Synthèse du chapitre 6

Le chapitre 6 nous a permis de poser le cadre théorique et conceptuel sur lequel s'appuie la recherche. Il s'est révélé être l'occasion de justifier nos choix et d'assoir la définition des termes que nous mobilisons dans la question centrale et les hypothèses. Le tableau ci-dessous propose de synthétiser ce cadre :

Tableau 9 : Synthèse du cadre théorique et conceptuel de la recherche

| | |
|--------------------------------------|---|
| Constat de départ | L'accompagnement des parents dans la protection de l'enfance est davantage de l'ordre des discours que de la pratique effective. |
| Question de départ | Dans la protection de l'enfance, comment passer d'une logique d'éloignement parentale à une logique d'éducation parentale ? |
| Question centrale | Dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ? |
| Finalité | Reconsidérer la place des parents dans les établissements relevant de la protection de l'enfance. |
| Objectifs | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les conditions de développement d'un environnement capacitant. • Identifier les éléments constitutifs d'un environnement incapacitant. |
| Hypothèses et sous-hypothèses | <ul style="list-style-type: none"> • Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place symbolique dans la relation avec les professionnels <ul style="list-style-type: none"> ○ Conditionnée par une volonté institutionnelle affichée et prônée ○ Conditionnée par les représentations des professionnels • Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place physique dans la relation avec les professionnels <ul style="list-style-type: none"> ○ Conditionnée par les aspects organisationnels de l'établissement ○ Conditionnée par les représentations des parents |

7. Chapitre 7 : Terrain et population : partenaires de recherche

Le terrain de recherche a été constitué par nos interactions successives avec une association colmarienne comportant plusieurs établissements ayant une mission de protection de l'enfance. Les rencontres, les discussions et les ajustements ont permis de développer une recherche collaborative dans laquelle les appellations "terrain et population" semblent moins bien appropriées que partenaires de recherche.

7.1. La protection de l'enfance dans le Haut-Rhin

Les données présentées sont issues du schéma départemental de la protection de l'enfance 2012-2016⁵⁷, du rapport « Protection de l'enfance chiffres-clés haut-rhinois » édité par le Conseil Départemental du Haut-Rhin en avril 2018⁵⁸ et de chiffres provenant d'études de la DREES.

7.1.1. Informations préoccupantes et mesures de protection de l'enfance

En 2017, 3575 mineurs ont fait l'objet d'une information préoccupante et 1459 ont été concernés par un signalement. Les IP et les signalements ont augmenté respectivement de 1,3% et 8% entre 2016 et 2017.

Au 31 décembre 2016, 1817 enfants sont accueillis : 1632 confiés à l'ASE et 185 directement placés. Parmi les 1632 enfants confiés à l'ASE, 272 font l'objet de mesures administratives et 1360 de mesures judiciaires (cf. tableau 10).

Tableau 10 : Enfants confiés à l'ASE dans le Haut-Rhin au 31 décembre 2016, par type détaillé de mesure (DREES, 2018)

| Mesures administratives | | | Mesures judiciaires | | | | Total enfants confiés |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------|-----------------|----------------------|-----------------------|
| Pupilles | Accueil provisoire Mineurs | Accueil provisoire Jeunes majeurs | Délégation autorité parentale (DAP) | Tutelle | Retrait partiel | Placement ASE (juge) | |
| 35 | 183 | 54 | 32 | 51 | 0 | 1 277 | 1632 |

⁵⁷ Dernier document en date, le prochain schéma étant en cours d'élaboration.

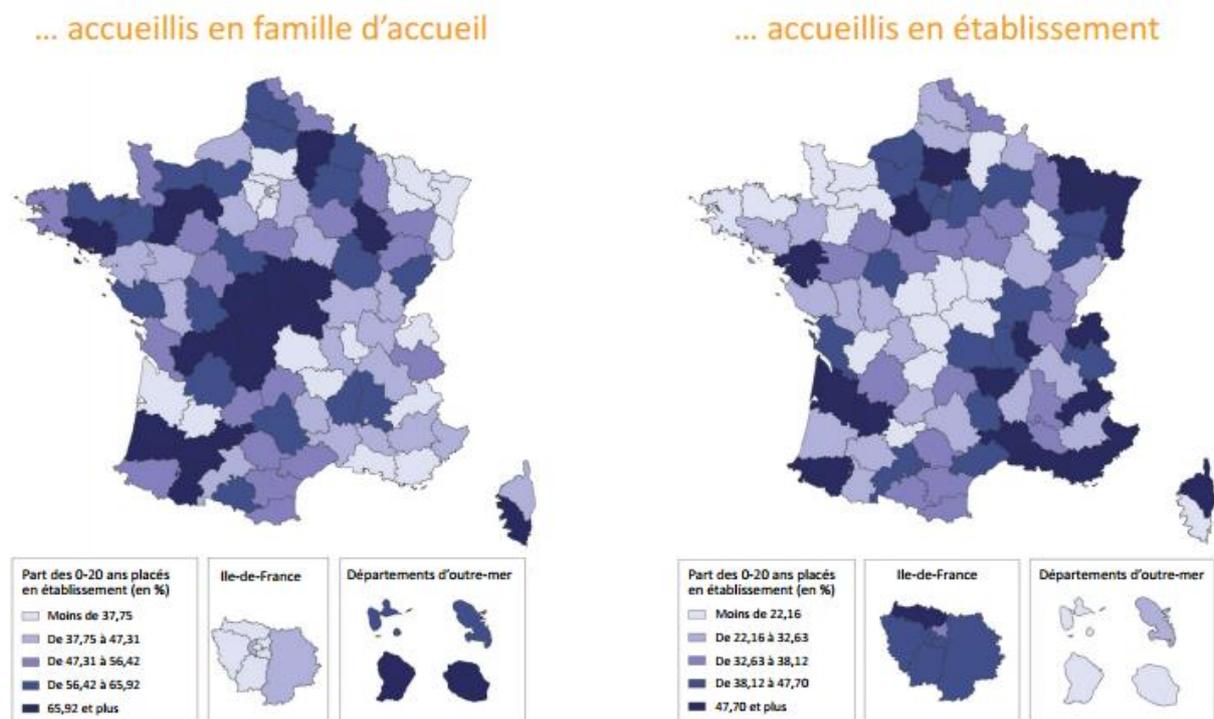
⁵⁸ Rapport obtenu lors de la participation aux groupes de travail pour l'élaboration du nouveau schéma départemental de la protection de l'enfance du Haut-Rhin.



Les chiffres plus récents, montre qu'au total, il y a eu 3770 mesures de protection de l'enfance dans le Haut-Rhin, en 2017 : 2022 bénéficiant d'un suivi à domicile et 1748 mineurs confiés à la protection de l'enfance dont 247 mineurs non-accompagnés (cf. figure 30).

Figure 30 : Chiffres de la protection de l'enfance du Haut-Rhin en 2017 (Conseil Départemental du Haut-Rhin)

Les enfants confiés à l'ASE sont accueillis en famille d'accueil ou en établissement. Alors que l'accueil familial représente le premier mode d'accueil de la protection de l'enfance au niveau national, l'Alsace s'ancre dans une tradition d'accueil en établissements associatifs confessionnels (cf. figure 31).



Champ : ensemble des 0-20 ans confiés à l'ASE, France entière.
Source : Drees, calculs ONPE.

Figure 31 : Cartographie de la part des mineurs et jeunes majeurs parmi les 0-20 ans confiés à l'ASE au 31 décembre 2016 (en %) (ONPE, 2018)

En Alsace, au moins 47,7% des enfants confiés à l'ASE sont accueillis en établissement.

| | |
|--|-------------|
| Nb de mineurs placés hors MNA | 1501 |
| ▪ dont familles d'accueil <i>(ASE + Service d'Accueil Familial en Etablissement)</i> | 448 |
| ▪ dont centre maternel (mères mineures) | 30 |
| ▪ dont accueil de jour | 78 |
| ▪ dont Maison d'Enfants à Caractère Social avec hébergement | 681 |
| ↳ <i>dont alternatives au placement classique (Placement à domicile et placement séquentiel)</i> | 108 |
| ↳ <i>dont internat (y compris autonomie ou semi-autonomie)</i> | 573 |
| ▪ dont autres (lieu de vie, IME, ITEP, ...) | 201 |
| Nb de mineurs en Placement Non Exécutés | 63 |

Cette particularité se retrouve dans les chiffres de 2017 : la grande majorité des 1501 mineurs confiés sont accueillis en établissement : 681 contre 448 en familles d'accueil (cf. figure 32).

Figure 32 : Répartition des mineurs selon le type de placement en 2017 (Conseil Départemental du Haut-Rhin)

7.1.2. Budget

En 2018, dans le Haut-Rhin, le budget de la protection de l'enfance a été augmenté de 1,3 M€ réparti de cette manière (cf. figure 33) :

| | |
|--------------------------------------|--|
| 539,7 K€ | Renforcer l'accompagnement des familles en proximité dans leur fonction parentale pour éviter le placement. |
| 175,1 K€ | Adapter l'offre de services pour l'accueil et la prise en charge des enfants placés à l'ASE et l'accompagnement des familles. |
| 657 K€ et + 44 places | Reconfigurer l'offre pour répondre à des besoins insuffisamment couverts + 37 places pour l'accueil familial et l'accompagnement à domicile renforcé + 7 places pour les situations complexes. |

Figure 33 : Augmentation 2018 du budget de la protection de l'enfance du Haut-Rhin (Conseil Départemental du Haut-Rhin)

Une volonté d'accompagnement des familles en proximité et de manière préventive est un axe majeur de la politique souhaitée.

7.1.3. Enfants bénéficiant d'une mesure de placement

Dans le Haut-Rhin, la majorité des enfants confiés à l'ASE en 2016 était âgée de 11 à 15 ans (cf. tableau 11).

Tableau 11 : Enfants confiés à l'ASE au 31 décembre 2016, par âge, dans le Haut-Rhin (DREES, 2018)

| Moins de 3 ans | 3 à 5 ans | 6 à 10 ans | 11 à 15 ans | 16 à 17 ans | 18 ans et plus | Enfants confiés à l'ASE |
|----------------|-----------|------------|-------------|-------------|----------------|-------------------------|
| 106 | 178 | 393 | 549 | 361 | 45 | 1 632 |



En 2017, la majorité des enfants confiés sont originaires du sud du département (71%), et notamment de Mulhouse. La part des 12-17 ans représente presque la moitié des mesures de placement (cf. figure 34).

Les mineurs confiés sont majoritairement de sexe masculin : 54.4% sans compter les mineurs non-accompagnés (MNA). Ils sont près de 20% à avoir une reconnaissance de handicap par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

En 2015, la durée moyenne du placement était de 4,3 ans.

Figure 34 : Qui sont les enfants confiés en 2017 dans le Haut-Rhin ? (Conseil Départemental du Haut-Rhin)

7.1.4. Caractéristiques du milieu familial d'enfants bénéficiant d'une mesure

Parmi les signalements adressés à la CRIPS du Haut-Rhin, des facteurs de dangers auxquels sont exposés les mineurs sont relevés (cf. figure 35).



Figure 35 : Motifs signalement CRIPS dans le Haut-Rhin (Conseil Départemental du Haut-Rhin)

Les deux premiers motifs qui se détachent sont les violences physiques envers le mineur et le cadre éducatif inadapté.

7.1.5. Etablissements et moyens mobilisés dans le Haut-Rhin

Dans le département du Haut-Rhin, des établissements relèvent directement du Conseil Départemental, dont le service de Protection Maternelle et Infantile, les Espaces Solidarités ou encore le service de l'Aide Sociale à l'Enfance. C'est aussi le cas des assistants familiaux.

D'autres établissements publics ou privés, viennent en complément et sont financés par le Conseil Départemental, comme la MAJPE ou le centre maternel de notre recherche.

Il y a également des services d'aide à domicile :

- 3 services de Techniciennes en Intervention Sociale et Familiale (TISF) et d'Auxiliaires de Vie Sociale ;
- 3 services assurant la réalisation d'Actions Éducatives à domicile (AED - mesure administrative) et/ou d'Actions Éducatives en Milieu Ouvert (AEMO - mesure judiciaire) ;
- 1 service assurant des Mesures d'Investigations de Proximité (MIP) ;
- 2 services d'AEMO avec hébergement.

Au niveau des structures d'accueil :

- 2 pouponnières ;
- 69 places d'accueil de jour constituant une modalité d'accueil et de protection, alternative au placement et visant à éviter l'accueil en continu ;
- 6 Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS)
- 7 foyers éducatifs à double habilitation Conseil Général - Protection Judiciaire de la Jeunesse ;
- 2 services d'accueil familial adossés à des maisons d'enfants ;
- 2 lieux de vie destinés à prendre en charge, dans des groupes de tailles réduites, des mineurs rencontrant des difficultés particulières.

Tous ces moyens sont répartis sur le département du Haut-Rhin, principalement autour des villes de Mulhouse, Colmar et Guebwiller (cf. annexe 5).

En 2016, les enfants confiés à l'ASE étaient répartis en majorité en MECS (cf. tableau 12).

Tableau 12 : Enfants confiés à l'ASE au 31 décembre 2016, placés en établissement, par type d'établissement dans le Haut-Rhin (DREES, 2018)

| Établissement d'éducation spéciale | MECS | Foyer de l'enfance | Pouponnière à caractère social | Établissement sanitaire | Lieu de vie | Total établissements |
|------------------------------------|------|--------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------|----------------------|
| 59 | 819 | 0 | 74 | 25 | 23 | 1 000 |

7.2. L'association Résonance

Durant la recherche, l'association a connu une transformation de sa structure. A notre arrivée, elle s'appelait Association Caroline Binder, elle se nomme désormais Résonance.

7.2.1. Historique



Caroline BINDER
24.11.1828 - 18.11.1900

L'association Résonance a une identité marquée par une histoire de plus de cent vingt-cinq ans. Elle portait jusque fin 2018 le nom d'une militante colmarienne, à l'initiative des actions sociales qui se traduisent dans les pratiques de l'association : Caroline Binder (cf. figure 36). L'association continue de situer ses valeurs dans le protestantisme qu'affectionnait Caroline Binder. Le projet associatif souligne un « engagement selon notre conscience ainsi que notre refus d'obéissance aveugle aux dogmes et aux institutions ».

Figure 36 : Caroline Binder

En 1885, Caroline Binder crée une maternité qui sera, par la suite, reconnue d'utilité publique. Le but recherché est de pallier aux conditions précaires d'accouchement de jeunes mères. Les objectifs cités dans les statuts de l'association sont : « assurer un accueil pour les mères célibataires, les aider à s'assumer dans la vie en leur procurant du travail et en prenant en charge la garde de leurs enfants ». Après plusieurs fermetures causées par la seconde guerre mondiale, l'établissement désormais dénommé « La Pouponnière – Maison de Protection Maternelle » s'implante à Logelbach en 1950. La structure se développe petit à petit et obtient des places supplémentaires pour la pouponnière ainsi que des agréments pour un Institut Médico-Pédagogique (IMP qui deviendra IME, puis EEAP) et un centre maternel. En 2003, l'association modifie ses statuts et adopte la dénomination *Association Caroline Binder*. Depuis, l'association s'adapte à la conjoncture socio-économique. Cela s'est traduit par l'agrandissement et la rénovation de l'EEAP, l'ouverture de la MAJPE, l'extension d'agrément de la MECS ainsi que le rattachement de l'association Le Portail qui a en charge l'hébergement et l'accompagnement social par le logement. Les statuts stipulent que « l'Association a pour objet d'accueillir et d'accompagner les personnes en situation de difficulté sociale, de handicap et de risque d'exclusion, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents, d'adultes ou de familles ».

Depuis septembre 2018, l'association Caroline Binder s'est rapprochée de la Fondation Saint-Jean et forment ensemble l'association Résonance dont la mission centrale est de « protéger les enfants et les jeunes ».

7.2.2. Situation Géographique et population

Résonance situe son intervention sur Mulhouse (Fondation Saint-Jean) et sur Colmar (Association Caroline Binder). La recherche est issue d'une collaboration initiale avec l'association Caroline Binder, territoire sur lequel se centre l'analyse.

Les locaux de l'association Caroline Binder sont mis à disposition par le conseil départemental du Haut-Rhin. Depuis 1950, ils se situent à Logelbach, un quartier rattaché à la ville de Wintzenheim, à la périphérie ouest de Colmar. Le centre maternel se situe dans Colmar même.

L'association est à proximité de deux quartiers prioritaires de la politique de la ville fixés par le décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 : le quartier Florimont-Bel Air et le quartier Europe-Schweitzer (cf. figure 37). Un certain nombre de familles accueillies habitent ces quartiers mais une grande partie vient également de la région mulhousienne.



Figure 37 : Situation géographique de l'association Caroline Binder (Commissariat général à l'égalité des territoires)

Le Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) 2007-2009 souligne que Colmar est une ville dynamique et attractive qui présente cependant une forte disparité entre les quartiers. Les phénomènes de précarité et d'exclusion seraient moins présents qu'à Mulhouse, mais bien plus concentrés. Certains quartiers auraient une situation fortement inégale par rapport à d'autres. Le CUCS révèle que ces écarts sont d'autant plus visibles par une séparation Est/Ouest de la ville, matérialisée entre autres par la ligne de chemin de fer. En 2011, les chiffres révèlent encore que l'Ouest de la ville est dans une situation plus précaire que l'Est. Les quartiers Europe et Saint-Vincent, accolés à l'association Caroline Binder, ont respectivement 32% et 36.5% de leur population allocataire CAF dont le revenu est constitué à plus de 50% de prestations CAF (cf. figure 38).

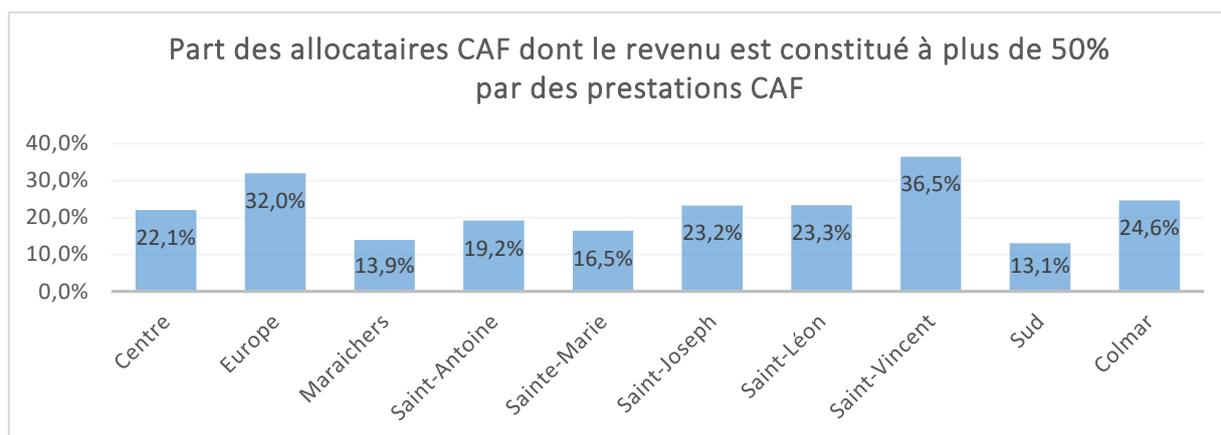


Figure 38 : Part des allocataires CAF dont le revenu est constitué à plus de 50% par des prestations de la CAF selon le découpage des quartiers IRIS – 2011 (Commissariat général à l'égalité des territoires)

De plus, entre 2007 et 2012, une forte augmentation des familles monoparentales est relevée. Elles représentent 19 % des familles colmariennes (cf. tableau 13).

Tableau 13 : Composition des familles colmariennes en 2007 et en 2012 (INSEE)

| Composition des familles | 2012 | % | 2007 | % |
|------------------------------|--------|-------|--------|-------|
| Ensemble | 17 777 | 100,0 | 17 449 | 100,0 |
| Couples avec enfant(s) | 7 106 | 40,0 | 7 347 | 42,1 |
| Familles monoparentales | 3 382 | 19,0 | 2 918 | 16,7 |
| Hommes seuls avec enfant(s) | 429 | 2,4 | 370 | 2,1 |
| Femmes seules avec enfant(s) | 2 953 | 16,6 | 2 548 | 14,6 |
| Couples sans enfant | 7 289 | 41,0 | 7 184 | 41,2 |

7.2.3. Organisation et fonctionnement

Comme mentionné plus haut, l'association avec laquelle nous avons commencé la recherche (Caroline Binder) a connu un rapprochement avec la fondation St Jean fin 2018. Ces 2 entités constituent aujourd'hui l'association Résonance (cf. figure 39).

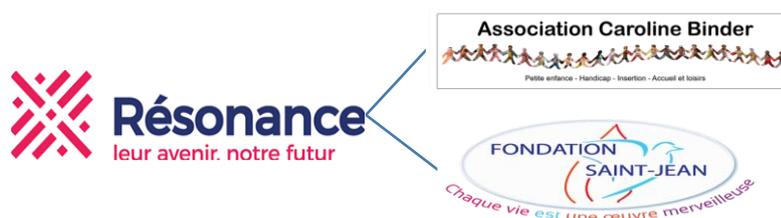


Figure 39 : L'association Résonance, fusion de deux entités

Nos travaux se sont faits en collaboration avec l'association Caroline Binder, nous décrivons donc l'organisation et le fonctionnement de cette association.

Inscrite dans une tradition protestante, la conviction de l'association, issue de la première lettre aux Corinthiens, chapitre 15 verset 41b, est que « chaque vie est une étoile et chaque étoile elle-même brille d'un éclat particulier ». Le projet associatif aborde des valeurs fondamentales et une volonté d'éthique des pratiques. Il s'appuie sur des textes fondateurs :

- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ;
- La Convention relative aux droits de l'enfant ;
- La Charte des Droits et Liberté de la Personne Accueillie.

Caroline Binder se divise en quatre pôles (cf. figure 40). Chaque pôle a un directeur et chaque établissement un chef de service. Tout d'abord un pôle *Handicap* qui comprend un établissement d'accueil pour enfants et adolescents polyhandicapés (EEAP) où quarante-cinq enfants en situation de polyhandicap sont accueillis en accueil de jour ou en internat. Ensuite, le pôle *Accueil et loisirs* est constitué d'un établissement d'accueil extrascolaire et périscolaire : "l'Atelier du Château". Le pôle *Parentalité et insertion* est constitué d'un centre maternel et d'un service d'insertion par le logement. Enfin, le troisième pôle : *Petite Enfance*, réunit une pouponnière, une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS), une maison d'enfants à caractère social ouverte avec un service séquentiel et de placement à domicile (PAD) et une Maison d'Accueil de Jour Petite Enfance (MAJPE).

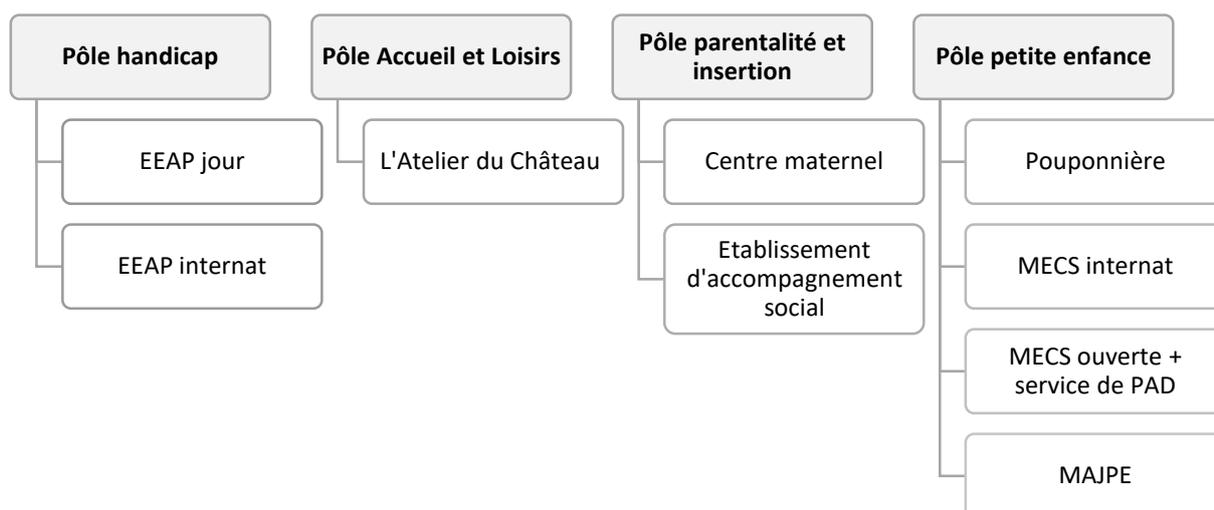


Figure 40 : Pôles et établissements de l'association Caroline Binder

7.2.4. Etablissements concernés par la recherche

Les établissements qui prennent part à la recherche sont ceux qui composent le pôle *Petite enfance* (Pouponnière, MECS internat, MECS ouverte avec service de PAD et MAJPE) ainsi que le centre maternel du pôle *Parentalité et insertion*. Ils ont été sélectionnés pour leur mission de protection de l'enfance qu'ils n'exercent pas de la même manière⁵⁹.

- Pouponnière et MECS internat

La pouponnière « L'Envol » et la MECS internat « Les Explorateurs » se situent côte à côte et sont sous la direction du même chef de service. Ils sont ouverts toute l'année et fonctionnent en internat. Les enfants y sont accueillis dans le cadre d'une protection administrative ou judiciaire, ainsi que ceux qui sont nés sous le secret des origines en attente d'une adoption. La pouponnière accueille des enfants âgés de moins de trois ans et la MECS, de trois à six ans. Ils ont une capacité d'accueil de 30 enfants.

L'accompagnement de la relation enfant/parent se fait à travers des visites médiatisées, accompagnées ou libres, mais aussi au sein d'ateliers individualisés ou collectifs pour soutenir le lien social

- MECS ouverte

La MECS ouverte « Courte-Echelle » propose un accompagnement modulable, séquentiel (pour 12 enfants) et un service de placement à domicile (pour 10 enfants). Elle a été créée en 2012 et s'inscrit dans les orientations de la Loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance qui préconise de diversifier les modes de prises en charge. Ce dispositif est positionné au sein d'une maison individuelle.

Le placement séquentiel combine un suivi au domicile avec hébergement modulable, contractualisé au moment de la mise en place de la mesure. Le recours à ce type d'hébergement périodique est notamment possible pour préparer un retour de l'enfant dans sa famille après un placement ou pour consolider et soutenir une situation familiale à travers un accompagnement spécifique à la parentalité. Le placement au domicile est une modalité d'accompagnement qui permet d'exercer une mesure judiciaire ou administrative tout en maintenant la résidence du jeune enfant à son domicile.

⁵⁹ Point développé dans la section 1.4.3. de ce travail.

Dans une phase de restructuration, le projet d'établissement 2018-2022 est commun à la pouponnière et aux MECS. Il y est indiqué une volonté de « conforter le soutien à la parentalité en développant le pouvoir d'agir », et d'un « accompagnement à la parentalité qui tient compte et s'ajuste aux "capabilités" de chaque parent ». Dans cette optique, la répartition des accueils a été modifiée et se compose, à la fin de notre recherche, de 6 accueils séquentiels et de 18 placements à domicile.

- MAJPE

La Maison d'accueil de jour Petite enfance (MAJPE) « Pain d'Epices » a vu le jour dans une optique de prévention précoce, à l'initiative de l'ancien directeur de l'association Caroline Binder. Le projet était d'ouvrir un établissement accueillant des enfants de familles repérées par les Espaces Solidarité⁶⁰ de Colmar. Celles-ci rencontrant certaines difficultés au niveau des rythmes, du lien d'attachement, du repérage des besoins de leur enfant... Il s'agissait alors d'accompagner de très jeunes enfants dans leur développement, et soutenir la parentalité. Le projet de la MAJPE a été soumis au comité régional de l'organisation sociale et médico-social (CROSM)⁶¹. La Maison d'accueil de jour de la petite enfance est donc un projet créatif et innovant. Elle a accueilli ses premières familles en septembre 2008. L'accueil est basé sur le volontariat des parents et ne dépend d'aucune injonction judiciaire ni même de l'Aide Sociale à l'Enfance dans le cadre d'un accueil administratif. Par contre, ses missions s'inscrivent dans les axes développés au niveau des lois de protection de l'enfance.

L'établissement est ouvert en journée du lundi au vendredi excepté le mercredi après-midi. Il dispose d'un agrément de 27 places. La MAJPE s'adresse à des enfants âgés de quelques mois à 5 ans, même si la grande majorité des accueils cesse lorsque démarre la scolarité (en principe aux 3 ans de l'enfant). Ils sont répartis en deux groupes de vie en fonction de leur âge et de leur développement. Dans le projet d'établissement 2018-2022, les missions de la MAJPE sont « l'accompagnement et l'évaluation des enfants ; l'accompagnement à la parentalité ; le travail avec les partenaires ».

⁶⁰ Dispositifs qui relèvent de la protection maternelle et infantile (PMI).

⁶¹ Depuis, la loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant sur la réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires est venue supprimer ce comité au profit d'une procédure d'appel à projet basée sur un cahier des charges.

Diverses formes d'expression et de participation sont proposées aux parents : rencontres festives, ateliers, pique-nique, journée à thème, participation aidante aux activités, groupe de parole...

- Centre maternel

Le centre maternel existe depuis 1998. Situé au départ dans les locaux principaux de l'association à Logelbach, il est à présent installé à Colmar. Le centre maternel accueille 9 femmes, majeures ou mineures, enceintes et/ou accompagnées d'au moins un enfant de moins de 3 ans ainsi qu'un couple parental. Dans le projet d'établissement, il est indiqué que « le Centre maternel accueille des jeunes femmes en "difficulté d'être mère et/ou de devenir mère". Sa mission première sera le soutien de la relation mère/enfant avec, dans un premier temps, une mise à l'abri et en sécurité, afin que cette relation puisse prendre forme, prendre sens sans "danger" ».

Par un accueil en continu, les missions développées sont « contribuer à l'instauration du lien mère – enfant ; veiller à la sécurité et au développement de l'enfant ; aider à la parentalité ; accompagner les femmes vers l'autonomie, l'insertion sociale et professionnelle ». Le centre maternel comporte aussi un « multi accueil » pour les enfants.

Synthèse du chapitre 7

La recherche est issue d'un partenariat avec une association de plus de cent vingt-cinq ans, qui est représentative d'une spécificité régionale : alors que l'accueil familial représente le premier mode d'accueil de la protection de l'enfance au niveau national, l'Alsace s'ancre dans une tradition d'accueil en établissements associatifs confessionnels. Fondée sur des valeurs protestantes, elle a pour mission première de protéger les enfants et les jeunes, mission « indissociable de l'action auprès des familles ». Cette association, nommée Caroline Binder au départ de la recherche, a connu une restructuration et un changement de nom : Résonance. Parmi ses trois pôles, cinq établissements ont été sollicités pour participer à la recherche-intervention : une pouponnière, une MECS internat, une MECS ouverte avec un service de PAD, une MAJPE, un centre maternel. Ils ont tous une mission de protection de l'enfance mais une spécificité dans son application.

8. Chapitre 8 : Méthodologie

Le choix a été fait d'axer la majeure partie de la recherche sur une méthode qualitative afin d'accéder au sens profond que donnent les personnes à ce qu'elles vivent. De plus, dans le domaine de la protection de l'enfance, de fortes disparités ont été relevées quant aux résultats provenant de méthode quantitative ou qualitative. Par exemple, les parents perçoivent positivement les interventions lorsqu'ils répondent à des questionnaires de satisfaction alors qu'ils se livrent plus sur leurs craintes et leurs sentiments négatifs dans une démarche qualitative (Dumbrill, 2006). Il nous a semblé néanmoins judicieux d'apporter un volet quantitatif par un recueil de données, afin d'accéder à une compréhension de la place institutionnelle qu'occupent les parents.

8.1. Méthode quantitative : recueil de données des dossiers familiaux

8.1.1. Choix de l'outil

Comme évoqué précédemment, la méthode quantitative d'analyse des dossiers des familles peut venir éclairer le questionnement dont il est question dans cette recherche. Concevoir un environnement capacitant pour la parentalité dans le champ de la protection de l'enfance nécessite de s'interroger en premier lieu sur les raisons du placement. Nous nous sommes demandée : comment sont évoquées les défaillances parentales dans les mesures proposées ? Y a-t-il un lien entre le type d'accompagnement proposé et la défaillance évoquée ?

Les dossiers des familles accompagnées regroupent des documents qui justifient les mesures administratives ou judiciaires. Au travers de leur analyse nous souhaitons réfléchir à ce que peut vouloir dire « capacitant » pour les situations familiales, à savoir : vers quel développement du pouvoir d'agir parental doivent tendre les interventions des professionnels ?

Aussi, l'étude des dossiers est un moyen de vérifier les hypothèses émises, du point de vue de la place administrative qui est faite aux parents. Les documents et leur agencement peuvent venir témoigner d'une part de la volonté institutionnelle d'accompagner les parents, et d'autre part des représentations des professionnels.

8.1.2. Choix des indicateurs

Quatre indicateurs ont été retenus : les difficultés parentales évoquées, la signature et la place de la parole des parents dans le dossier ainsi que le type d'établissement vers lequel parents et enfants ont été orientés (cf. tableau 14).

Tableau 14 : Indicateurs des données à recueillir dans les dossiers

| | |
|---------------------------------------|--|
| Difficultés parentales | De quel type de difficultés parentales est-il question ? |
| Signature des parents | Les parents signent-ils les documents ? Lesquels ? |
| Place de la parole des parents | Y a-t-il une place pour l'avis des parents dans le dossier ? |
| Type d'établissement | Où sont orientés l'enfant et sa famille ? |

Y a-t-il des similitudes, des variations, des points aveugles entre les profils des parents par rapport à l'établissement dans lequel ils sont accompagnés ? Une mise en lien de ces indicateurs peut permettre de comprendre les situations des familles qui sont accueillies, afin d'envisager une réponse institutionnelle à leurs difficultés (cf. figure 41).

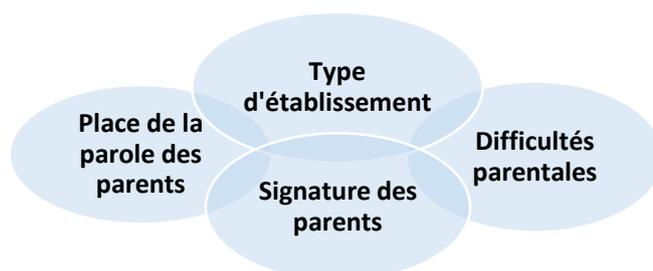


Figure 41 : Mise en lien des indicateurs de l'enquête quantitative

Nous avons choisi de répertorier les difficultés parentales à l'origine de la mesure en utilisant la grille statistique de la fiche de recueil d'information préoccupante. Cette grille indique les principaux éléments de danger ou de risque identifiés qui sont à noter de 1 à 6 lorsqu'une information préoccupante est émise. Au vu de l'âge des enfants, les critères "difficultés scolaires / insertion professionnelle", "violences physiques dont le mineur est auteur" et "violences sexuelles dont le mineur est auteur" ont été retirés. Les difficultés parentales à l'origine de la mesure sont cherchées dans les documents et classées sous les appellations suivantes :

- Troubles mentaux d'un parent
- Déficience intellectuelle d'un parent
- Conduites addictives d'un parent
- Conflits familiaux ou conjugaux
- Violences intrafamiliales
- Isolement familial/social
- Difficultés socio-économiques
- Santé du mineur
- Education
- Relation parents/enfants
- Troubles du comportement
- Troubles du développement de l'enfant

- Négligences lourdes
- Violences psychologiques envers le mineur
- Infractions à caractère sexuel sur le mineur
- Violences physiques envers le mineur

Pour une même situation familiale, plusieurs difficultés peuvent être relevées.

8.1.3. Echantillon étudié

Au total, 84 dossiers ont été étudiés. A la MAJPE, à la pouponnière et aux MECS, un dossier est réalisé par enfant. Pour ces établissements, le nombre de dossiers étudiés représente le nombre d'enfants accueillis par la structure à un *moment T*. Le nombre de situations familiales correspond au nombre de familles accompagnées, puisqu'il existe des fratries et des pupilles de l'état dans les dossiers. Pour le centre maternel, le dossier est rattaché à la situation de la mère. Ce sont au total 72 situations familiales qui ont été étudiées (cf. tableau 15).

Tableau 15 : Répartition du nombre de dossiers et de situations familiales étudiés selon les établissements

| | Pouponnière | MECS | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel |
|---------------------------------|---------------------|------|--------------|-------|-----------------|
| Nombre de dossiers étudiés | 16 | 16 | 13 | 30 | 9 |
| Nombre de situations familiales | 13 | 12 | 10 | 27 | 9 |
| | 1 situation commune | | | | |

8.2. Méthode qualitative : entretiens semi-structurés et *focus group*

8.2.1. Focus group auprès des professionnels

8.2.1.1. *Choix de l'outil*

S'intéresser aux représentations des acteurs de terrain est essentiel pour appréhender la réalité sociale de la protection de l'enfance. Dans la lignée de l'épistémologie de recherche définie, la technique du *focus group* a été choisie : elle se constitue autour d'« un "groupe d'expression" qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé » (Moreau, Dedienne, Letrilliart, & Le Goaziou, 2004). Dans une pensée systémique, cet outil est approprié pour appréhender l'intérêt de l'individu en groupe, non isolé. Il permet d'étudier la variété des opinions des participants sur un sujet donné. D'autre part, il est significatif de la volonté d'une construction collective qui se déroule dans un système organisé : l'équipe professionnelle. C'est ce groupe constitué qui travaille auprès des familles, il est donc à même d'apporter sa vision du pouvoir d'agir des parents. Il constitue un système commun et familier aux acteurs, qui retrace les

interrelations dans une situation de communication sur un sujet qui les concerne tous. Le *focus group* permet également, dans cette recherche, d'opérer une comparaison des perspectives entre les équipes des différents établissements.

Le *focus group* est un type d'entretien de groupe qui se centre sur un sujet à partir duquel les acteurs en produisent une analyse. Il privilégie les interactions entre les participants où le chercheur est plutôt en recul et n'intervient que sur le mode de la modération. Le *focus group* est donc constitué des participants, d'un modérateur qui anime le groupe ainsi que d'un observateur qui se focalise sur le non-verbal et les apartés entre les participants. Il s'occupe également de la logistique de l'enregistrement audio.

Afin d'établir une sociographie et de prévenir le risque de domination de certains participants au sein du groupe, un questionnaire est rempli par chaque professionnel (cf. annexe 6).

8.2.1.2. *Constitution des focus group*

Les *focus group* sont organisés en partant des équipes constituant les établissements. Dans un premier temps 5 groupes apparaissent :

- Equipe de la pouponnière
- Equipe de la MECS internat
- Equipe de la MECS ouverte
- Equipe de la MAJPE
- Equipe du centre maternel

Nous avons opté pour la constitution de deux autres groupes. Le premier regroupe les directeurs, chefs de service et psychologues de chacun des établissements. Ces personnes ont été séparées des équipes de leur établissement compte tenu de leur statut hiérarchique pouvant influencer les débats. Le second groupe est une branche de l'établissement MECS ouverte : le service de placement à domicile. Bien que constitué d'uniquement trois professionnelles, nous avons choisi d'organiser un groupe à part au vu de la spécificité des missions et des pratiques d'accompagnement de ce service.

8.2.1.3. *Caractéristiques de la population*

7 *focus group* ont été réalisés :

- La pouponnière *L'Envol*
- La MECS internat *Les Explorateurs*

- La MECS ouverte *La Courte échelle* – Accueil internat /séquentiel
- La MECS ouverte *La Courte échelle* – Service de placement à domicile (PAD)
- La MAJPE *Pain d'épices*
- Le centre maternel (CM)
- Les directeurs, chefs de services et psychologues

Ce sont au total 59 personnes qui ont été concernées par la recherche. Parmi elles, 44 ont répondu au questionnaire et participé aux *focus group*. Les 15 autres professionnels n'ont pas pu être présents pour les *focus group* mais ont répondu au questionnaire (cf. tableau 16).

Tableau 16 : Effectifs des professionnels participant à la recherche

| Participants | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MECS PAD | MAJPE | CM | Dir. Chefs & psy | Total |
|----------------------|-------------|---------------|--------------|----------|-------|----|------------------|-----------|
| <i>Focus group</i> | 7 | 8 | 5 | 3 | 5 | 7 | 9 | 44 |
| Questionnaire | 14 | 11 | 7 | 3 | 7 | 7 | 10 | 59 |

Parmi les 59 personnes interrogées, seulement 4 sont de sexe masculin. La moyenne d'âge des répondants est située à un peu moins de 37 ans. Le niveau de formation⁶² le plus représenté est le niveau V, correspondant ici au CAP petite enfance et aux diplômes d'Etat : DEAS, DEAP, DEAMP ou DEAES (cf. tableau 17).

Tableau 17 : Niveaux de formation des professionnels interrogés

| Niveaux de formation | I (bac +5 et +) | II (bac +3, bac+4) | III (bac +2) | IV (bac) | V (BEP, CAP) | Non-réponse |
|---------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| Nombre de professionnels | 6 | 8 | 15 | 4 | 25 | 1 |

Parmi les 57 personnes ayant répondu à la question sur leur ancienneté dans l'établissement, plus d'un tiers y travaille depuis plus de 10 ans (cf. figure 42).

⁶² Selon la nomenclature des niveaux de formation en France

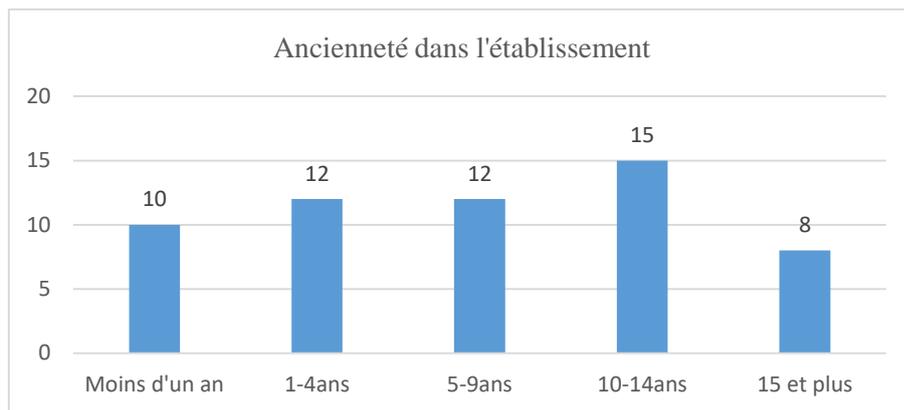


Figure 42 : Ancienneté dans l'établissement des professionnels interrogés

8.2.1.4. Choix des thèmes du guide d'entretien

Le *focus group* est une technique d'entretien semi-structuré : le groupe construit lui-même sa progression, sans que le chercheur intervienne sur ses représentations. Les indicateurs retenus sont à considérés comme des thèmes qui orientent la discussion : définition du parent, définition du pouvoir d'agir des parents, éléments capacitants et incapacitants (cf. tableau 18). Ils vont du général au spécifique.

Tableau 18 : Indicateurs des entretiens collectifs

| Thèmes | But | Moyens |
|---|--|-------------------------------------|
| Sociographie | Caractéristiques des personnes et avis individuel | Questionnaire |
| Définition d'un parent | Identifier les représentations autour des parents. | Débat |
| Définition du pouvoir d'agir pour les parents | Identifier les représentations autour du pouvoir d'agir des parents. | Débat |
| Eléments capacitants | Identifier les éléments favorables au développement d'un pouvoir d'agir parental | Travail de groupe Catégorisation |
| Eléments incapacitants | Identifier les éléments défavorables au développement d'un pouvoir d'agir parental | |

8.2.1.5. Etapes du focus group

Plusieurs *focus group* sont constitués, ils correspondent aux établissements concernés par la recherche. Le protocole est à chaque fois le même. Il débute par une demande d'enregistrement audio de la séance pour retranscription et un rappel des conditions d'anonymat. S'en suivent quatre phases qui correspondent aux thèmes définis précédemment.

Les deux premières phases ont pour objectif de faire ressortir les représentations des professionnels par rapport à la parentalité en général puis à la parentalité rapportée aux familles

qu'ils accompagnent. Elles s'appuient sur une réflexion individuelle préalable via un questionnaire écrit qui est ensuite partagée lors d'un débat oral sous forme de brainstorming. Le but est d'identifier sur quelles bases les professionnels s'appuient pour travailler avec les parents : Qu'est-ce qui fait parent dans notre société ? Quelles sont les caractéristiques qui ont conduit à ce que le parent doive se faire accompagner dans sa parentalité ? Qu'est-ce qui peut être travaillé ou non, avec quelle place pour le pouvoir d'agir ?

Les deux autres phases ont pour objectif la construction commune d'une modélisation de facteurs capacitants et incapacitants pour la parentalité, dans leur contexte professionnel précis. Elles se déroulent en quatre temps :

- Une contribution individuelle où chaque personne inscrit sur des post-it ce qui selon elle est un atout ou un frein à la parentalité dans l'établissement ;
- L'explicitation à l'oral des mots inscrits qui provoque un débat et permet de se diriger vers un accord collectif des facteurs capacitants et incapacitants ;
- La catégorisation des termes ;
- Un moment pour compléter les catégorisations.

Ainsi chaque équipe de professionnels travaille sur sa vision de l'accompagnement des parents dans son établissement. Le chercheur intervient peu : son rôle est celui d'animateur qui introduit les phases et les questions de débat sans donner son avis.

Durant 1h30, le groupe de travail procède à six étapes (cf. figure 43).

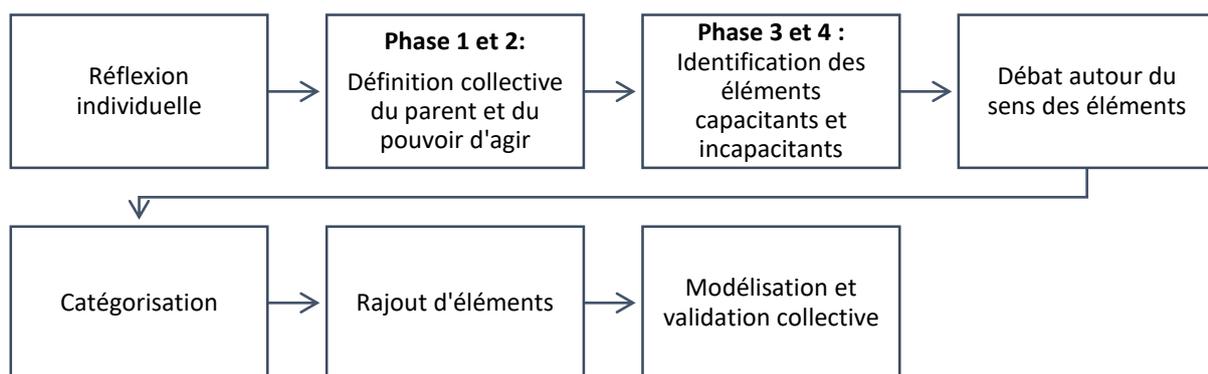


Figure 43 : Les étapes des focus group

Ces étapes terminées constituent la fin du *focus group* mais ne signifie pas la fin de la collaboration avec le chercheur. Les quatre phases sont le fruit du travail en équipe. L'analyse du chercheur n'arrive que dans un second temps, une fois le *focus group* terminé. Pour que l'analyse ne soit pas uniquement le fruit du chercheur et s'inscrive dans la démarche de

recherche-intervention, des allers-retours sont réalisés entre chercheur et praticiens. Un compte-rendu est réalisé sur la base des informations recueillies et construites lors du travail de groupe. Il est remis à l'équipe dans une optique d'effet miroir :

« L'effet-miroir constitue une analyse de contenu d'entretiens, reposant sur l'expression des acteurs de l'entreprise, qui permet de leur présenter une image de leurs expressions afin d'obtenir une validation, une invalidation, un enrichissement ou un nuancement des résultats » (Krief & Zardet, 2013, p. 217).

Cette phase constitue ce que Pourtois et Desmet appellent la validité de la signifiante, qui « a pour but de vérifier si les données et leur interprétation sont bien le reflet de ce que les sujets pensent et perçoivent ; dès lors, l'information leur est retransmise pour une corroboration et/ou une analyse critique » (Pourtois & Desmet, 1997, p. 218).

Ce n'est seulement une fois cette démarche accomplie qu'une validation collective de la modélisation est adoptée (cf. figure 44).

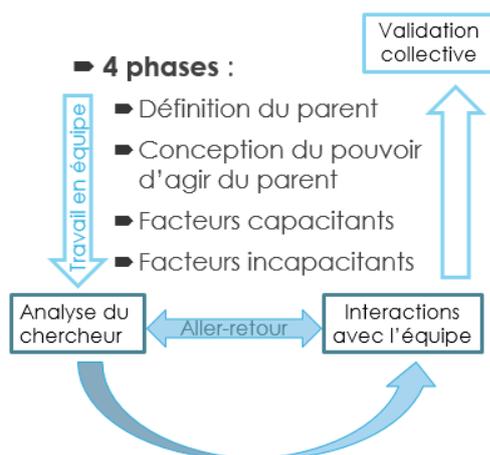


Figure 44 : Processus de recherche avec les équipes

Les travaux de groupe font émerger le débat, les accords et désaccords au sein d'une même équipe. La dernière étape est celle de la mise en commun des travaux inter-établissements.

8.2.1.6. Pré-test

Un pré-test du *focus group* a été réalisé avant d'aller sur le terrain de recherche (cf. annexe 7). Il a eu lieu lors d'un séminaire doctoral. La même méthodologie et les mêmes outils prévus pour les entretiens collectifs ont été utilisés. Cependant et afin que les questions aient une résonance particulière pour les doctorants, nous les avons adaptées à leur contexte. Ainsi, le pré-test portait autour de la question générale : en quoi le séminaire doctoral peut-il représenter un environnement capacitant ?

Le travail en groupe a débuté par les trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que selon vous le pouvoir d'agir pour un doctorant ?
- Quels sont les atouts des séminaires doctoraux en matière de développement de la posture de chercheur ?
- Quels sont les caractéristiques/contraintes des séminaires doctoraux qui ne permettent pas aux doctorants de développer leur posture de chercheur ?

Puis, il s'est organisé autour des mêmes étapes prévues pour les *focus group* avec les professionnels de la protection de l'enfance (cf. figure 43).

Suite au pré-test, plusieurs points à modifier sont ressortis :

- La présentation de la recherche doit se faire en amont lors d'un temps autre que celui du travail en groupe. Auquel cas, celle-ci peut influencer les réponses aux premières questions.
- Les questions doivent être mises par écrit sur un chevalet ou un tableau pour que les participants puissent s'y référer pendant le débat.
- Il faut rappeler que les deux premières questions doivent être décentrées du contexte de l'ASE. Nous cherchons à savoir qu'est-ce qu'un parent et quel est son pouvoir d'agir de manière général. Une fois cela défini, les professionnels pourront s'appuyer dessus pour réfléchir à comment un environnement peut être capacitant pour le parent.
- Le questionnaire devrait plutôt être rempli avant le débat collectif qu'après. Ainsi, les participants ont le temps de réfléchir à leur avis personnel et de l'explicitier par écrit. Ils peuvent s'appuyer dessus pour répondre aux deux premières questions.
- Les catégorisations doivent être nommées.

8.2.2. Entretiens individuels auprès des parents

8.2.2.1. Choix de l'outil

L'enquête est une méthode à part entière puisqu'elle permet d'accéder aux « opinions, attitudes, croyances, perceptions, expériences ou comportements impossibles à connaître autrement qu'en posant des questions » (Berthier, 2014, p. 15). Tous les points de vue sont précieux, notamment ceux des parents qui sont rarement entendus. Leurs avis constituent un aspect essentiel de la recherche sur l'accompagnement, puisqu'ils en sont destinataires. Est-ce que ce qui compte pour les parents rejoint ce qu'en disent les professionnels ? Et plus largement, que peuvent apporter leurs avis pour tendre vers des établissements capacitants ? Les entretiens

visent ici à « comprendre le monde référentiel des interviewés, à s'en imprégner, pour secondairement le décrypter et réinterroger les pratiques des professionnels, à l'aune de ces nouveaux savoirs » (Sellenet, 2015, p. 22).

Le choix d'entretiens semi-structurés a été fait afin de se fixer « des zones d'exploration et obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes », (Berthier, 2014, p. 78). Dans la posture semi-directive, les parents orientent leur discours vers les points-clés définis par le chercheur. L'aspect ouvert des questions leur permet de s'épancher sur ce qui a de l'importance pour eux.

8.2.2.2. *Choix des indicateurs*

L'entretien semi-structuré auprès des parents a pour objectif de faire émerger des éléments de compréhension concernant leurs perceptions autour de leur place dans l'établissement, leur pouvoir d'agir en tant que parent et de l'environnement comme développant ou empêchant le pouvoir d'agir parental. Il mobilise les dimensions intrapersonnelle (perception des parents), interactionnelle et comportementale (participation et place dans l'établissement).

Chaque thématique se subdivise en trois catégories :

- La place dans l'établissement est abordée au travers des représentations du parent vis-à-vis de l'institution, du rapport qu'il entretient avec les professionnels et de la perception qu'il a de son accueil et de son accompagnement.
- Le pouvoir d'agir du parent se compose de la perception à l'agir, de la conscience critique et du sentiment d'efficacité personnelle (Le Bossé et al., 2004)⁶³.
- L'environnement institutionnel est questionné dans son aspect transformateur et dans son rôle dans le développement ou l'empêchement du pouvoir d'agir parental.

Ces trois thématiques s'ancrent dans une démarche de récit de vie dans laquelle sont évoqués les souvenirs et les projets autant que les perceptions actuelles (cf. figure 45).

⁶³ Point développé dans la section 4.3.2.2. de ce travail.

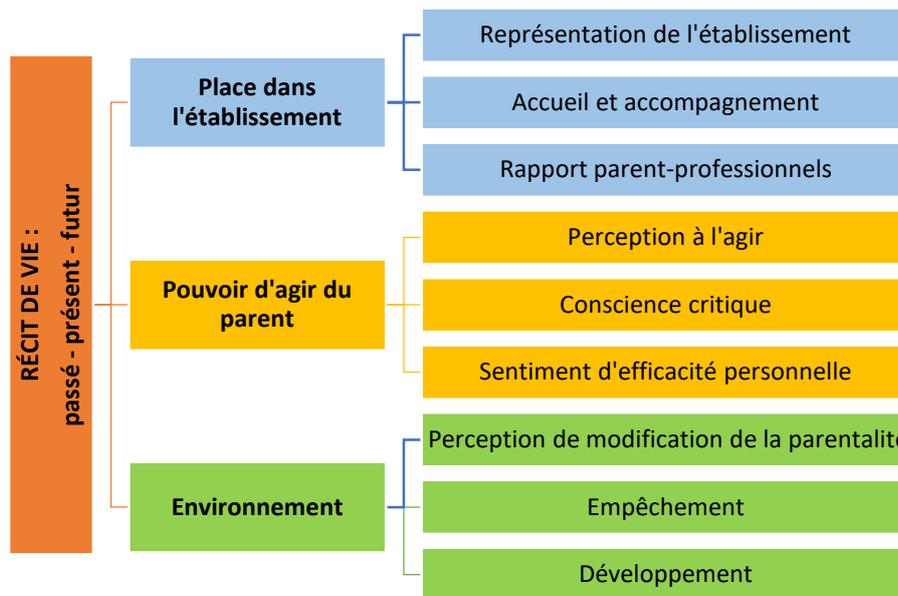


Figure 45 : Thématiques de l'entretien semi-structuré en direction des parents

Le guide d'entretien s'est construit autour de ces thématiques alimentées des échanges formels et informels avec les professionnels de l'établissement (cf. annexe 8).

8.2.2.3. Pré-test

Au vu de l'accès difficile aux parents concernés par la protection de l'enfance, le guide d'entretien n'a pas fait l'objet d'un test auprès du public. En revanche, nous avons sollicité différents avis afin de l'affiner au mieux. Nous avons tout d'abord soumis le guide d'entretien au monde universitaire en demandant l'avis de notre directeur de thèse, de collègues doctorants et docteurs. Aussi, nous avons mobilisé quelques professionnels des établissements pour qu'ils nous livrent leur point de vue sur la pertinence et l'accessibilité des questions. Suite à cela, quelques questions ont été reformulées.

8.2.2.4. Constitution de l'échantillon

Parmi les trois possibilités de constituer un échantillon, l'étude des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population a été retenue (Van Campenhout & Quivy, 2011). D'un côté, interroger la totalité des parents représenterait un travail trop volumineux et d'un autre côté, la population n'est pas assez importante pour la constitution d'un échantillon représentatif. De plus, les situations des parents présentent une telle diversité qu'il est utopique de vouloir une représentativité. Cela va à l'encontre de l'épistémologie retenue en considérant que la somme des individualités constitue la compréhension. L'échantillon est donc illustratif.

La conception de l'échantillon par les caractéristiques veut réunir une « diversité maximale des profils au regard du problème étudié » (Van Campenhout & Quivy, 2011, p. 149). Le choix a été fait de réaliser des entretiens semi-structurés avec quinze parents : trois parents par établissement. Trois critères supplémentaires sont retenus pour sélectionner l'échantillon : le sexe, la durée de l'accompagnement en établissement (moins de 6 mois et plus de 6 mois), et l'engagement des parents. Les deux premiers critères sont répertoriés dans les dossiers. L'engagement est entendu comme la participation des parents aux propositions qui leur sont faites. Pour ce critère, il a été demandé aux chefs de services de réaliser deux piles de dossiers des familles : implication et faible/non-implication des parents dans les propositions faites par l'établissement. Une relecture des dossiers et des rapports permet dans certains cas de vérifier ce classement.

8.2.2.5. Caractéristiques de la population

Les entretiens menés auprès des parents des cinq établissements se dénombre finalement à 16 car nous avons choisi d'intégrer une maman ayant été accompagnée par chacun des établissements. Ce sont au total 18 parents qui ont été concernés par la recherche puisque certains parents y participaient en couple (cf. tableau 19).

Tableau 19 : Nombre d'entretiens semi-structurés et effectifs des parents interrogés

| | Pouponnière | MECS internat | Courte-échelle | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs établissements | Total |
|---------------------|-------------|---------------|----------------|-------|-----------------|--------------------------|-----------|
| Entretiens | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 16 |
| Participants | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 18 |

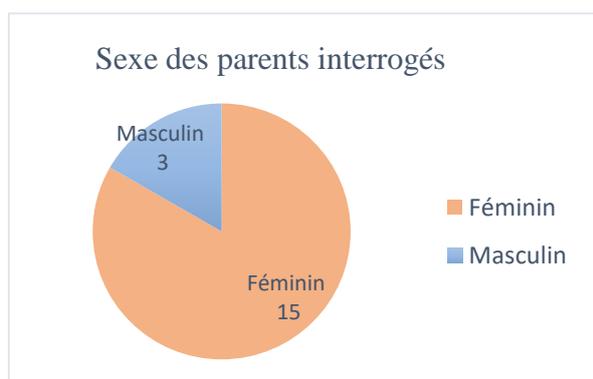


Figure 47 : Sexe des parents interrogés

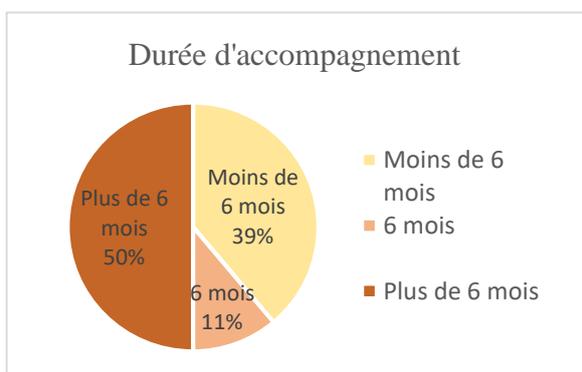


Figure 46 : Durée d'accompagnement des parents interrogés

Les parents interrogés sont en grande majorité des femmes (cf. figure 47). La moitié d'entre eux sont accompagnés depuis plus de 6 mois par l'établissement, l'autre moitié depuis 6 mois

ou moins (cf. figure 46). Les mamans interrogées au centre maternel ont toutes été accueillies depuis moins de 6 mois.

La plupart des parents ne connaissait pas l'établissement qui les accompagne avant d'y être accueillis (12 sur 18).

La majorité des parents interrogés déclare fréquenter l'établissement 1 à 2 fois par semaine (cf. figure 48). Pour les 3 mamans du centre maternel, l'établissement est leur lieu de vie. Une maman de la MAJPE ne vient qu'une fois par semaine, en raison de difficultés de transport et de santé.

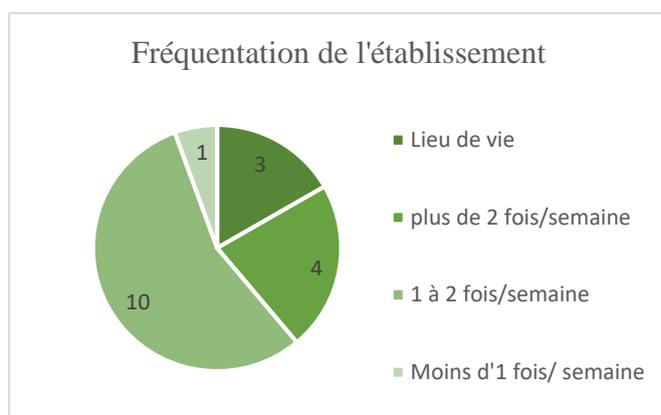


Figure 48 : Fréquentation de l'établissement par les parents interrogés

Les parents interrogés participent de manières différentes aux moments qui leur sont proposés par l'établissement (cf. tableau 20). Globalement, ils se disent plutôt participatifs. Les parents qui disent ne jamais participer, ou rarement, le justifient par le fait qu'ils ne soient pas invités ou par leur santé, les problèmes de transport, s'occuper d'un autre enfant.

Tableau 20 : Sentiment des parents interrogés sur leur participation aux ateliers/journées proposées

| Participation aux ateliers/journées proposés | | | | | | | |
|--|-------------|---------------|--------------|-------|-----------------|-----------|---------------|
| | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs | Total général |
| Jamais | 2 | | | | 1 | | 3 |
| Rarement | | 1 | | 1 | | | 2 |
| Parfois | | 1 | 2 | 1 | 1 | | 5 |
| Souvent | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Toujours | 3 | | | | | | 3 |

La majorité des personnes interrogées dit se sentir à l'aise dans leur rôle de parent (cf. tableau 21).

Tableau 21 : Sentiment des parents interrogés d'être à l'aise dans leur rôle

| Sentiment d'être à l'aise dans son rôle de parent | | | | | | | |
|---|-------------|---------------|--------------|-------|-----------------|-----------|---------------|
| | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs | Total général |
| Oui | 3 | 3 | 2 | | 3 | | 11 |
| Non | 1 | | | | | | 1 |
| Mitigé | | | 1 | 3 | | 1 | 5 |
| Non-dit | 1 | | | | | | 1 |

Les 6 autres personnes évoquent différentes raisons. Un papa de la pouponnière dit qu'il n'a pas le sentiment d'avoir sa place de parent parce que le placement en internat ne lui permet pas de voir assez souvent sa fille pour se sentir à l'aise. La maman fréquentant plusieurs établissements est du même avis concernant ses filles placées, cependant elle dit se sentir plus à l'aise depuis qu'elle est séparée du papa. Les trois parents interrogés à la MAJPE sont tous mitigés quant à leur bien-être parental. Ils évoquent le stress que cela engendre par rapport à la responsabilité de la santé de l'enfant, la culpabilité de ne pas "faire bien" et l'épuisement qu'entraîne le rôle de parent. Le papa de la MECS ouverte parle de la difficulté de s'adapter aux comportements de l'enfant et notamment lorsque celui-ci s'oppose.

La figure 49 représente les difficultés qui ont été identifiées, dans le dossier des parents, à leur arrivée dans les établissements.

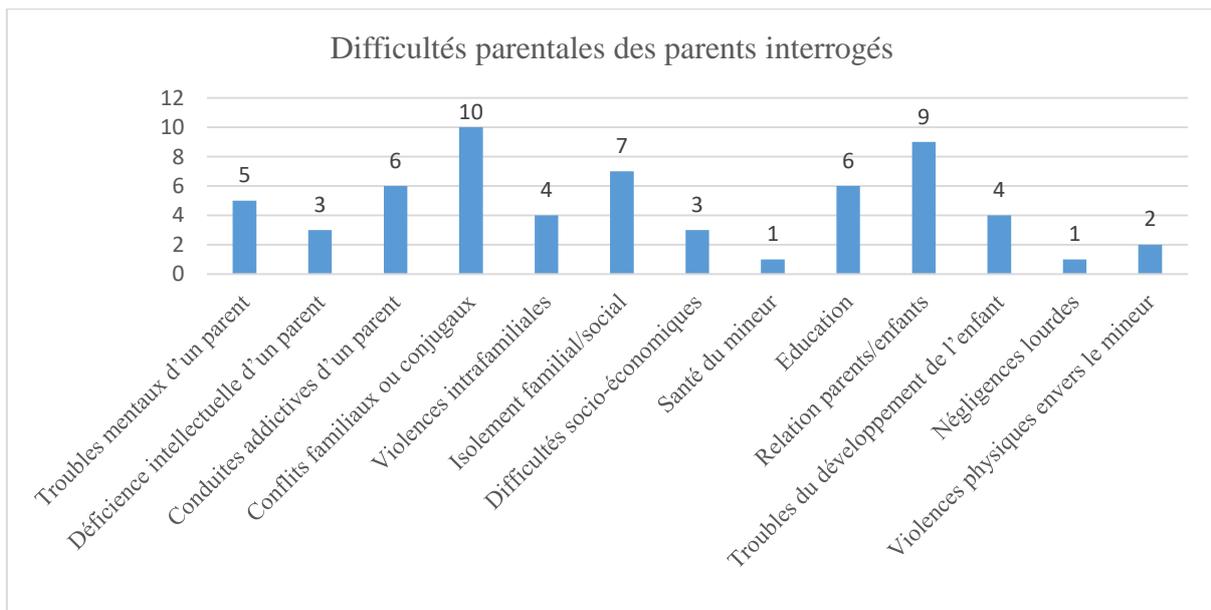


Figure 49 : Difficultés parentales identifiées dans les dossiers des parents interrogés

Chaque parent rencontre au moins deux difficultés. Les situations problématiques qui apparaissent le plus sont les conflits familiaux ou conjugaux, la relation parents/enfants et l'isolement familial/social. Les autres difficultés identifiées sont nombreuses et se rapprochent de celles de la population totale des parents accompagnés (cf. tableau 22).

Tableau 22 : Comparatif de la population totale et de l'échantillon des parents interrogés par rapport à leurs difficultés

| Difficultés | Total des familles accompagnées | Familles interrogées |
|---|---------------------------------|----------------------|
| Troubles mentaux d'un parent | 5% | 8% |
| Déficience intellectuelle d'un parent | 3% | 5% |
| Conduites addictives d'un parent | 3% | 10% |
| Conflits familiaux ou conjugaux | 12% | 16% |
| Violences intrafamiliales | 9% | 7% |
| Isolement familial/social | 12% | 11% |
| Difficultés socio-économiques | 6% | 5% |
| Santé du mineur | 3% | 2% |
| Education | 11% | 10% |
| Relation parents/enfants | 16% | 15% |
| Troubles du comportement | 2% | 0% |
| Troubles du développement de l'enfant | 6% | 7% |
| Négligences lourdes | 6% | 2% |
| Violences psychologiques envers le mineur | 2% | 0% |
| Violences physiques envers le mineur | 3% | 3% |

Les difficultés "conflits familiaux ou conjugaux", "conduites addictives" et "troubles mentaux" sont sur-représentées alors que les "négligences lourdes" sont sous-représentées.

Chacun de ces parents connaît ou a connu un historique plus ou moins étoffé avec différents établissements (cf. annexe 9).

8.2.3. Traitement des données : dépasser l'analyse de contenu par la théorisation ancrée

L'analyse de contenu s'organise autour de plusieurs phases chronologiques qui impliquent de décontextualiser, interpréter et recontextualiser les données (cf. figure 50).

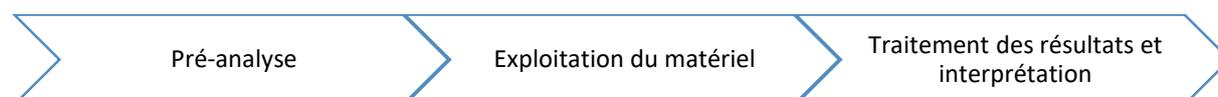


Figure 50 : Phases de l'analyse de contenu en s'appuyant sur Bardin (2016)

La pré-analyse représente en premier lieu la démarche méthodologique explicitée précédemment avec le choix des concepts, hypothèses, méthodes, indicateurs et outils. Ensuite, pour l'organisation des données issues des focus group et des entretiens semi-structurés, les pistes audio sont retranscrites. Afin d'avoir une vision globale des données recueillies, une lecture flottante de tout le corpus est réalisée.

Nous avons opté pour une exploitation du matériel qui se fait en deux temps et par deux moyens différents :

- Une analyse lexicométrique via le logiciel Iramuteq ;
- Une analyse par codage et catégorisation via le logiciel MaxQDA.

Ces deux types d'analyse associés permettent d'avoir une dimension statistique, corroborée par une recherche spécifique de sens.

8.2.3.1. Exploitation du matériel par une analyse lexicométrique

Iramuteq est un logiciel qui propose différents types d'analyses basées sur la lexicométrie, les méthodes statistiques (calcul de spécificités, analyse factorielle ou classification), la visualisation de données textuelles (nuage de mots) ou l'analyse de réseaux de mots (analyses de similitudes), à partir de corpus de texte. Il est basé sur la méthode de classification proposée par Reinert, qui étudie et classe la disposition des mots à partir d'un dictionnaire des formes repérées et d'une lemmatisation, c'est-à-dire un rapprochement des mots ayant la même racine (Reinert, 2000). Les classes lexicales mises en évidence statistiquement sont une aide à l'analyse qualitative, par laquelle nous souhaitons mettre en évidence les similitudes et les différences qui apparaissent entre les discours des différentes équipes de professionnels et entre les parents des différents établissements.

Trois variables illustratives et leurs modalités ont été sélectionnées pour caractériser les entretiens réalisés (cf. tableau 23) :

- l'établissement : pouponnière, MECS internat, MECS ouverte, PAD, MAJPE, centre maternel et « directeurs, chefs et psychologues » (qui constituent le groupe de travail spécifique) ;
- le type d'entretien : avec un papa, une maman ou un couple ;
- la modalité d'accueil : judiciaire ou administratif.

Tableau 23 : Modalités de la variable "établissement"

| Signification | Syntaxe |
|---|------------------------|
| Pour les entretiens avec les professionnels et ceux avec les parents | |
| Pouponnière | *ET_poup |
| MECS internat | *ET_mecsinternat |
| MECS ouverte (séquentiel) | *ET_mecsouv |
| Placement à domicile | *ET_pad |
| MAJPE | *ET_maj |
| Centre maternel | *ET_centremat |
| Directeurs, chefs et psychologues | *ET_chefspsy |
| Pour les entretiens avec les parents | |
| Papa | *TYPE_papa |
| Maman | *TYPE_maman |
| Couple | *TYPE_couple |
| Accueil judiciaire | *ACCUEIL_judiciaire |
| Accueil administratif | *ACCUEIL_administratif |

Lors des *focus group* avec les professionnels, quatre variables thématiques ont été abordées (cf. tableau 24) : la définition du parent, celle du pouvoir d’agir du parent ainsi que les éléments capacitants et incapacitants pour la parentalité dans leur établissement. Une variable thématique supplémentaire, mêlant capacitant et incapacitant, a été codée pour l’entretien « directeurs, chefs et psychologues », au vu de son déroulement particulier.

Tableau 24 : Variables thématiques retenues pour l'analyse lexicométrique des focus group

| Signification | Syntaxe |
|---|--------------------------|
| La définition d’un parent | -*parent |
| La définition du pouvoir d’agir d’un parent | -*pouvoiragir |
| Les éléments capacitants pour la parentalité | -*capacitant |
| Les éléments incapacitants pour la parentalité | -*incapacitant |
| Les éléments capacitants et incapacitants pour la parentalité | -*capacitantincapacitant |

8.2.3.2. Exploitation du matériel par codage et catégorisation itératifs

L’analyse par codage et catégorisation apporte un étayage considérable à l’analyse lexicométrique. Le corpus est découpé par une opération de codage ouvert qui permet de découvrir un maximum de catégorie d’analyse. « La catégorisation est une opération de classification d’éléments constitutifs d’un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d’après des critères préalablement définis » (Bardin, 2016). S’inscrivant dans

une démarche inductive avec inférence abductive, seulement les axes principaux relatifs à la question de recherche ont été préalablement définis. Pour les professionnels, ces axes sont en lien avec les quatre questions traitées durant les entretiens collectifs : la définition du parent, la définition du pouvoir d’agir du parent, les éléments capacitants et incapacitants des établissements pour le développement de la parentalité. Pour les parents, seuls les axes capacitants et incapacitants sont retenus pour l’analyse.

Les catégories émergent directement des données brutes des entretiens par deux étapes : l’inventaire, qui permet d’isoler les segments significatifs, et la classification qui répartit ces éléments. Après une lecture de la totalité des entretiens, des premières catégories apparaissent. Elles se multiplient, se modifient et se divisent en sous-catégories au fil de plusieurs relectures. « Dans toute forme de recherche-action, la logique est presque toujours progressive, itérative et récursive » (Paillé, 2008, p. 149). Nous nous situons donc dans un processus d’itération entre récolte de données et travail de codage (Paillé & Mucchielli, 2013), ainsi que dans une démarche mixte d’élaboration des catégories (Miles & Huberman, 2003) : une partie des catégories est établie a priori, avant d’être complétée par de nouvelles catégories issues des données. La recherche s’inscrit dans un processus cyclique.

8.2.3.3. *Traitement, interprétation et inférence des résultats*

La catégorisation permet d’accéder à « une représentation simplifiée des données brutes » pour opérer des inférences menant à l’interprétation (Bardin, 2016). Une fois l’identification et le découpage terminé, les règles d’énumération choisies sont la présence/ l’absence et la fréquence d’apparition pour respectivement mettre en avant une comparaison inter-établissements et l’importance des unités d’enregistrement (Bardin, 2016, p. 140). Pour les *focus group* et les entretiens auprès des parents, le nombre de codes par catégories ainsi que le nombre de

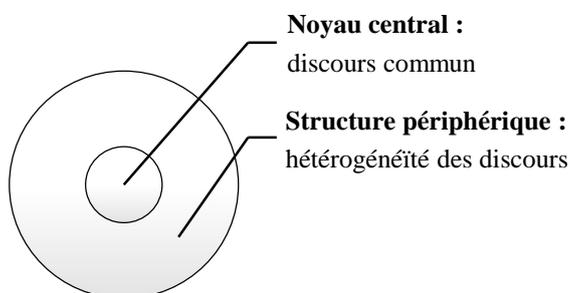


Figure 51 : Niveaux de la représentation inspirés par Abric (2001)

personnes s’exprimant pour chaque catégorie sont recensés. Cela permet de détecter si la catégorie revêt une importance groupale ou individuelle.

Nous accédons ainsi aux niveaux des représentations : sont-elles issues du noyau central ou de la structure périphérique ? (Abric, 2001) (cf. figure 51).

Les deux types d'exploitation du matériel permettent de faire émerger des tableaux de résultats, des pourcentages, des diagrammes et figures sur lesquels peut s'appuyer l'interprétation. L'analyse cherche notamment à identifier les convergences, les divergences et les singularités, d'abord au sein de la population (parent ou professionnel), puis comparativement (entre parent et professionnel).

Un travail d'analyse peut se clore par la catégorisation, mais nous avons décidé de continuer les étapes proposées par Paillé (1994) afin de parvenir à une proposition de théorisation de l'environnement capacitant en protection de l'enfance.

8.2.3.4. *Analyse par la théorisation ancrée*

La théorie ancrée est une adaptation de la *grounded theory*, développée par Glaser et Strauss. La recherche qualitative vise à construire plutôt que de tester une théorie. Paillé (1994) propose, à travers la théorie ancrée, de se centrer sur une méthode d'analyse des données pour être dans une démarche de théorisation. Théoriser est entendu comme le fait de « dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p. 149). La définition de catégories conceptualisantes aide à poser les bases de la théorisation. Elles sont évolutives et progressent tout au long du travail réflexif. Elles permettent de présenter les phénomènes qui ressortent de l'analyse en opérant un lien entre les données et la théorie (Paillé & Mucchielli, 2013). On cherche à connaître quels sont les liens entre les phénomènes et quelle est la particularité de ces liens (*ibid.*). La mise en relation vise « à documenter des liens, à compléter l'examen vertical du corpus par une analyse transversale, à déceler, dégager, expliciter le motif derrière la forme, bref à reconstruire l'évènement, l'expérience, la trajectoire » (*ibid.*, p. 380).

Après la codification, la catégorisation et la mise en relation des données, Paillé (1994) propose de se centrer sur l'intégration, la modélisation puis la théorisation. L'intégration vise à délimiter l'objet précis de la recherche : vers quelle dimension la recherche nous a-t-elle menée ? La modélisation « consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (Paillé, 1994, p. 174). Elle doit intégrer ces cinq questions :

- *De quel type de phénomène s'agit-il ?*
- *Quelles sont les propriétés du phénomène ?*
- *Quels sont les antécédents du phénomène ?*

- *Quelles sont les conséquences du phénomène ?*
- *Quels sont les processus en jeu au niveau du phénomène ?*

Dans notre recherche, ces questions permettent de caractériser précisément le phénomène de capacitation, d'en définir ses composantes, de cerner les conditions de mises en œuvre d'un environnement capacitant pour la parentalité, d'appréhender son incidence à des niveaux micro et macro-institutionnels ainsi que de trouver les étapes qui mènent à la capacitation.

Synthèse du chapitre 8

La méthodologie découle de l'épistémologie de recherche définie. Dans une visée compréhensive, elle allie enquêtes quantitative et qualitative au moyen de trois outils : une étude de document, des *focus group* et des entretiens semi-structurés (cf. tableau 25).

Tableau 25 : Synthèse méthodologique de la recherche

| Types | Enquête quantitative | Enquête qualitative | |
|------------------------|---|--|---|
| Outils | Etude de document | Entretiens semi-structuré | <i>Focus group</i> |
| Public/ Objet | Dossier des familles accompagnées | Parents | Professionnels |
| Objectifs | - Comprendre les défaillances parentales à l'origine de l'orientation en établissement. - Connaître la place administrative du parent. | Connaître leur sentiment vis-à-vis de leur place et de leur pouvoir d'agir dans l'établissement. | Comprendre les freins et les atouts des établissements en matière d'accompagnement au développement du pouvoir d'agir parental. |
| Echantillon | Totalité des dossiers : 84 | 18 parents | 7 groupes |
| Traitement des données | Excel | Analyse lexicométrique (Iramuteq) + analyse par codage et catégorisation (MaxQDA) | |

Au terme de cette deuxième partie

Notre deuxième partie avait vocation à poser notre cadre opératoire, c'est-à-dire l'orientation, la délimitation et l'organisation de notre espace de recherche. Ce cadre nous permet d'adopter une ligne de recherche cohérente dans laquelle l'épistémologie, les concepts centraux et la méthodologie sont en accord entre eux et avec le terrain de recherche.

Pour commencer, nous avons défini la direction de notre épistémologie par l'adoption d'une approche inductive avec inférence abductive. Dans une visée compréhensive, nous avons souhaité mettre la phénoménologie et l'herméneutique au cœur de notre recherche en considérant que le sens provient de l'interprétation que chacun se fait d'un phénomène. Aussi, il nous a semblé important de souligner les influences systémiques, écologiques et interactionnistes qui imprègnent à la fois notre sujet et notre démarche de recherche. Ce lien se retrouve également dans la volonté de nous situer dans une dynamique de recherche-intervention.

Par la suite, nous nous sommes penchée sur le cadre théorique et conceptuel retenu. Ce chapitre a été l'occasion de baliser la recherche par la définition de la question centrale, des hypothèses et des termes essentiels. Nous cherchons donc à comprendre quels pourraient être les déterminants d'un environnement capacitant pour la parentalité dans le domaine de la protection de l'enfance. Nous avons proposé d'explorer deux hypothèses se rapportant aux places symbolique et physique du parent et de son pouvoir d'agir en établissement.

Après, nous nous sommes recentrée sur le terrain et la population envisagés comme des partenaires de recherche. Cinq établissements d'une même association haut-rhinoise prennent part à la recherche : une pouponnière, une MECS internat, une MECS ouverte composée d'un service de PAD, un établissement singulier de prévention précoce (MAJPE) et un centre maternel. Ils ont tous une mission de protection de l'enfance avec cependant une spécificité dans leur fonctionnement et leur organisation.

Enfin et au regard des éléments précédents, nous avons pu construire notre méthodologie de recherche. Elle se base sur trois outils : l'étude de 84 dossiers de familles accompagnées, la réalisation de 7 *focus group* avec les équipes de professionnels des établissements de protection de l'enfance et 16 entretiens semi-structurés auprès de parents accueillis. Nous avons également réfléchi à l'exploitation du matériel recueilli en optant pour des indicateurs et deux types d'analyse : une analyse lexicométrique et une analyse de contenu par théorisation ancrée.

Partie 3 : Présentation et interprétation des résultats

« Les choses ne livrent ni immédiatement ni jamais complètement leur identité première »

(Pourtois et Desmet, 1997, p.23)

9. Chapitre 9 : Résultats de l'enquête quantitative

9.1. Difficultés parentales relevées selon le type d'établissement

L'étude des 72 situations familiales nous a permis de répertorier les difficultés parentales à l'origine du placement (cf. annexe 10). Selon l'établissement, ces difficultés ne sont pas toujours nettement formalisées et doivent être recherchées dans les écrits concernant la situation familiale. Aussi, nous pensons que l'indicateur "difficultés socio-économiques" est probablement plus présent dans les faits mais qu'il n'est que très rarement mentionné.

Le premier constat qui peut être dressé est que les difficultés relevées sont multiples. En moyenne, les familles accompagnées rencontrent quatre à cinq difficultés. Nous avons repéré que plus le milieu comporte des mesures judiciaires, plus ces difficultés par famille sont nombreuses (cf. tableau 26).

Tableau 26 : Moyennes du nombre de difficultés par familles accompagnées, selon le type d'établissement

| Moyennes du nombre de difficultés par familles accompagnées | | | | | |
|---|---------------|--------------|-------|-----------------|-------|
| Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Total |
| 4,5 | 9,7 | 3,9 | 3,5 | 2,1 | 4,74 |

La MECS internat est l'établissement qui a le plus de familles aux difficultés nombreuses et variées, à l'inverse du centre maternel où les mamans accueillies ne présentent en moyenne que deux difficultés. Le centre maternel est justement le seul établissement qui présente des profils de difficultés similaires (cf. tableau 27). Parmi les neuf mamans accueillies, sept sont concernées à la fois par les conflits familiaux et/ou conjugaux ainsi que par l'isolement familial et/ou social. Une différence est à relever concernant l'accueil de mères mineures ou majeures. Les mères mineures sont souvent « mises à la porte » lors de l'annonce de leur grossesse. Les mères majeures ont des situations plus différenciées mais sont toutes confrontées à l'isolement et à un manque, voire une inexistence de soutien familial.

Il y a une hétérogénéité des profils de difficultés. Sur les seize indicateurs retenus, un seul ne s'est pas manifesté : les infractions à caractère sexuel sur le mineur. Sinon, une majorité d'entre eux est au moins relevée une fois (cf. tableau 27).

Tableau 27 : Nombre d'indicateurs de difficultés relevées, selon les établissements.

| Nombre d'indicateurs de difficultés relevées | | | | | |
|--|---------------|--------------|-------|-----------------|-------|
| Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Total |
| 14 | 15 | 13 | 13 | 5 | 15 |

En tenant compte de tous les profils inter-établissements, les difficultés les plus fréquentes sont celles qui se rapportent à la relation parents-enfants, aux conflits familiaux et à l'isolement social. A l'inverse, les difficultés à la marge sont les troubles du comportement et les violences psychologiques. C'est à la pouponnière et à la MECS internat que de grandes tendances se dégagent le moins, notamment car les indicateurs y sont les plus nombreux.

Spécifiquement, la difficulté la plus relevée à la pouponnière et la MAJPE est la relation parents-enfants. A la MECS internat, ce sont les violences intrafamiliales tandis que la MECS ouverte est, de son côté, concernée par 23% de difficultés éducatives.

De manière générale, nous avons repéré une grande instabilité de la structure familiale. Celle-ci se manifeste par des conflits, voire de la violence. Sur les 72 situations familiales étudiées, nous constatons qu'à l'admission dix mères sont isolées et quinze couples séparés. Les trois quarts environ sont donc en couple. Cependant, ces chiffres ne sont que très peu significatifs car beaucoup de dossiers relatent des épisodes de séparation conjugale puis de reconstitution familiale soit par reformation du couple d'origine soit par une nouvelle union.

9.2. La place des parents dans les dossiers

Les dossiers des familles ne sont pas tous composés des mêmes documents selon les établissements et le type d'accueil (cf. annexe 11). Les plus volumineux sont ceux de la pouponnière et de la MECS internat, notamment du fait de leur volet juridique. Les informations sont difficilement accessibles au premier abord et nécessitent une recherche laborieuse.

9.2.1. Avis et signatures des parents

Les dossiers des établissements comportent tous des documents avec des cases où l'avis du parent peut être annoté et où il peut apposer sa signature.

Dans les cas de mesures judiciaires, c'est dans le rapport de protection de l'enfance que nous retrouvons le plus d'éléments concernant la situation familiale. Dans ce rapport, il y a une partie sur le niveau d'adhésion des titulaires de l'autorité parentale qui comporte deux sous-parties : la prise de conscience des parents par rapport aux constats des professionnels et l'adhésion des

parents à la mesure proposée. Il comporte aussi un volet sur les informations données aux parents à propos de la transmission du rapport et de leurs réactions. Nous n'avons trouvé aucun de ces rapports signés par les parents. Souvent, le caractère urgent du placement ne permet pas une consultation du parent.

A la pouponnière et aux MECS, les documents sont identiques. Parmi ceux qui laissent une place aux parents pour donner leur avis et signer, nous retrouvons :

- *Le contrat d'accompagnement familial* qui se présente sous la forme de douze articles qui sont à compléter avec des informations individualisées.
- *Le contrat d'accueil provisoire ou modulable* qui reprend le contexte de la situation de placement.
- *Le rapport d'évolution de l'enfant* qui concerne le contexte et le déroulement de l'accueil de l'enfant sur les plans affectifs, cognitifs et socio-éducatifs.
- *Le bilan de l'accompagnement* qui comprend un endroit pour annoter les observations et remarques de la famille après lecture du rapport. Il est signé par la référente famille, le chef de service et la directrice du pôle ainsi que les parents.

Bien que la place des parents dans les dossiers soit apparente, les avis et signatures ne figurent pas dans la grande majorité des documents. La direction rapporte que l'accord des parents est toujours recherché mais que les parents sont rarement présents aux temps d'échanges autour de la situation de placement. C'est un aspect qui peut être mis en lien avec les postures et attitudes de refus, de conflit, de repli ou d'invisibilité des parents.⁶⁴

Outre ces éléments, des documents à caractère informatif sont remis aux parents : le livret d'accueil, le règlement, la charte des droits et libertés de la personne accueillie. Il y a également les copies de documents transmis (invitations, calendrier de visite, etc.) et des documents relatifs à des demandes d'autorisation (soins en cas d'urgence médicale, droit à l'image, droit de sortie, etc.).

A la MAJPE, la première demande ou le renouvellement d'accueil sont des documents essentiels à l'accueil. Ils sont élaborés avec la puéricultrice de la PMI qui oriente les familles. Ils sont toujours signés et contiennent le point de vue des parents retranscrit par la puéricultrice ou les professionnels. La prise en compte du point de vue n'est pas mentionné dans une case

⁶⁴ Points développés dans la section 3.2.2. de ce travail.

explicite mais les professionnels notent : « ils souhaitent, ils ont exprimés, ils disent, ils avaient l'impression... ». Par contre, l'avis et la signature sont plus formalisés dans d'autres documents adressés aux parents :

- *Le contrat de séjour* qui est un document commun à tous les parents avec des articles et des cases à cocher selon les situations. Il est signé par les parents et la directrice.
- *Le projet personnalisé* qui contient des observations sur les relations parents-enfants, parent-professionnels et sur la participation. Une case est prévue pour noter le point de vue des parents.

Au centre maternel, les dossiers sont concis et organisés. Quatre documents sont signés par les mères accueillies :

- *Le règlement* qui se rapporte au fonctionnement de l'établissement ;
- *Le contrat d'accueil provisoire* qui aborde les conditions d'accueil et les objectifs dès le premier accueil ou avant-même celui-ci ;
- *Le contrat de séjour* qui reprend le contrat provisoire et le détaille ;
- *Le projet individualisé mère-enfant* qui décline les actions qui vont être entreprises pour la mère et pour l'enfant.

Au moment des recherches, tous ces documents ont été signés par les résidentes.

Nous avons pu constater que le parent a une place administrative mais que celle-ci n'est pas toujours effective, dans le sens où les avis et les signatures sont parfois absents. Le centre maternel et la MAJPE se distinguent positivement sur ces points, probablement du fait que l'accueil est véritablement pensé sous l'angle d'une contractualisation c'est-à-dire d'une volonté entre l'établissement et le parent. Dans le cas de la pouponnière et des MECS, le terme contrat est également affiché, or en cas de mesure judiciaire l'accord inhérent à la contractualisation est rarement présent puisque la mesure est ordonnée. Nous le percevons d'ailleurs au regard du nombre de documents qui ne comportent aucune signature ni avis parental. Souvent, les parents ne se présentent pas au rendez-vous d'élaboration du contrat et du projet. Les documents de type contrat sont davantage des documents préétablis qui concernent l'inscription du parent dans le fonctionnement institutionnel qu'une véritable négociation. En revanche, les projets semblent laisser plus de place à la singularité des situations et à la co-construction. Il serait intéressant de se pencher en profondeur sur les représentations

des parents quant à leur implication administrative : les documents signés ont-ils véritablement un sens pour eux ? Que représente l'acte de signer ?

9.2.2. Objectifs mentionnés

Quel que soit l'établissement, des objectifs sont mentionnés à propos du développement de l'enfant. Par contre, ce n'est pas toujours le cas pour les parents. Dans la continuité de l'avis et des signatures des parents, la MAJPE et le centre maternel ont davantage d'objectifs en direction des parents que la pouponnière et les MECS.

Au centre maternel, les objectifs inscrits en direction des mères sont automatiques. Ils se trouvent dans les contrats d'accueil et sont renouvelés tous les six mois, ils sont donc évolutifs. Ils ne concernent pas toujours la relation parents-enfants : dans l'accueil au CM les fonctions parentales ne sont pas forcément remises en question. Ainsi, des objectifs d'intégration sociale et d'émancipation sont souvent évoqués : « travailler son projet d'autonomie et la préparation de la majorité », « soutenir la reprise de lien avec son père et son frère », « prendre des cours de français », « accompagner dans les démarches administratives », « soutenir dans la gestion du budget », « soutenir Mme dans ses démarches à la préfecture pour obtenir un titre de séjour pour elle et ses enfants », etc. Des objectifs sont aussi indiqués dans le projet personnel individualisé mère-enfant. Ils sont davantage portés sur le rôle de parent et se divisent en deux catégories : « pour vous », « pour votre enfant ». Les objectifs sont « accompagner, soutenir, comprendre ensemble les pleurs », « accompagner dans les soins au nouveau-né : bain, allaitement, santé, portage », « accompagner et apprendre les massages pour détendre (prénom enfant) et continuer à créer une relation complice avec lui », « accompagner la diversification alimentaire », « accompagner dans les démarches d'inscription des enfants dans une crèche ». Globalement, les objectifs sont explicites et personnalisés : ils se réfèrent à la situation de la personne (grossesse en cours, âge de l'enfant, situation familiale...) et à un contexte d'accompagnement précis (soins à l'enfant, pleurs, diversification alimentaire...). Les prénoms de la maman et de l'enfant sont souvent mentionnés dans les objectifs, et les lieux précisés : un logement à Strasbourg, une formation à Mulhouse.

A la MAJPE, les objectifs en direction des parents sont très présents. Ils ont souvent été élaborés avec la puéricultrice lors de la première demande d'accueil à la MAJPE. Les objectifs sont ensuite repris lors d'un entretien avec la chef de service et la psychologue, dès l'arrivée de la famille. Cela pose la question de la continuité ou de la discontinuité de l'action. Les objectifs sont tout de même évolutifs et repensés lors de l'évaluation du projet personnalisé pour un

renouvellement de la demande d'accueil. En revanche, un nombre considérable d'objectifs pourraient être précisés de manière à les rendre opérationnels (comment, par quels moyens, etc.). Par exemple, c'est le cas des objectifs "accompagner la relation père-enfant" ou "soutenir les compétences parentales". Dans le projet personnalisé, les objectifs sont légèrement plus opérationnels que dans la demande d'accueil.

A la MECS ouverte les objectifs sont plutôt présents pour les parents, d'autant plus si les familles sont accompagnées par le service de placement à domicile. Il est mentionné dans plusieurs dossiers de mesures judiciaires que les parents sont en refus des mesures et des propositions faites par l'équipe. Pour la pouponnière et la MECS internat, les trois quarts des dossiers ne comportent aucun objectif parental.

9.3. Quelques réflexions sur la place administrative des parents

Au-delà d'un recueil d'informations, les dossiers des familles sont venus nous questionner à la fois sur la forme et le fond. Ils sont révélateurs des vulnérabilités permettant une meilleure compréhension du fonctionnement des familles mais d'un autre côté ils ont aussi tendance à figer les situations dans le temps. Les dossiers représentent une trace : trace des éléments passés ayant conduit à l'admission, trace du vécu institutionnel de l'enfant, trace de l'accompagnement familial. Si elles traduisent un passage, elles arrêtent cependant l'information à un moment donné. Quand l'accompagnement est administratif, l'admission est réalisée sur la base d'un contrat co-construit qui se base sur les attentes des parents. En revanche, lorsqu'il y a judiciarisation ou également dans le cas de la MAJPE, un dossier accompagne déjà les parents. Ce dossier récapitule leur histoire, leurs difficultés et pose parfois des objectifs. Trois réflexions concernant l'utilisation des dossiers nous sont apparues :

- *Rencontre inégalitaire.* Avant même la rencontre, le professionnel détient une connaissance préalable du parent - bien que partielle – alors que le parent fait véritablement face à l'inconnu de la rencontre : je connais des éléments de vie de l'autre alors qu'il ne sait rien de moi. Les informations préconstruites dépossèdent le parent de sa possibilité de choisir ce qu'il veut dire de lui.
- *Subjectivité.* Les informations contenues dans les documents qui composent le dossier ont été générées par des personnes ayant une représentation particulière de la situation. Selon que cette représentation soit basée sur des observations, des interprétations ou sur les propos des familles les informations différeront.

- *Temps administratif et institutionnel.* Parfois il y a un écart notable entre le moment où le document a été rédigé et le moment de l'admission. La situation décrite a probablement évolué.

Ces constats nous amènent à nous demander : comment utiliser/ne pas utiliser les informations fournies par le dossier ? Qu'impliquent-elles sur la manière d'accompagner les familles ? Les informations peuvent générer un effet Pygmalion et une forme de prophétie autoréalisatrice où les attentes et les attitudes des professionnels à l'égard des parents sont modifiées (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Mais surtout, qu'est-ce que les informations traduisent réellement du vécu familial ? En effet, le dossier vient formaliser l'accompagnement mais il semble important qu'il maintienne une certaine perméabilité afin de relativiser les informations. Cela réside notamment dans la contextualisation de l'information : qui propose cette information ? A quel moment ? En se basant sur quoi ? Une autre question peut être soulevée : en direction de qui l'information est-elle émise ? Nous avons relevé que les documents qui composent les dossiers ne sont pas tous portés à la connaissance du parent bien qu'un effort soit fait dans ce sens. D'un point de vue éthique, la transparence des informations interroge : des informations transitent sur la situation familiale entre les professionnels, les juges voire certains partenaires (PMI). Cet élément peut aussi être soulevé concernant les réunions où les parents ne sont pas conviés. C'est notamment en cela que « le terme juridique de contractualisation de l'intervention sociale ou éducative, entre les éducateurs et la famille, paraît inadapté » (Naves & Cathala, 2000, p. 49). Qu'en est-il de la valeur accordée à l'expertise du parent sur sa situation ? D'un autre côté, les parents attendent de la franchise et de l'honnêteté qui leur permet de se situer et de ne pas être "pris de court"⁶⁵.

Les dossiers sont davantage des outils ayant une valeur institutionnelle qu'une valeur individuelle pour le parent. Le dossier fait trace et peut être un outil évaluatif de l'action. D'ailleurs, le schéma départemental 2012-2016 du Haut-Rhin stipule que le projet est un « outil support d'une démarche d'association des familles à l'élaboration et à l'évaluation des accompagnements sur la base d'objectifs définis conjointement ». Ainsi l'atteinte d'objectifs peut venir signifier l'efficacité de l'intervention. En revanche, les objectifs ne doivent pas tomber dans le travers du "faire pour faire". Poser des objectifs est l'occasion de faire un premier pas vers la famille à condition qu'ils soient co-construits et qu'ils fassent sens pour les parents. Les objectifs permettent aux parents et aux professionnels de pouvoir mesurer une évolution

⁶⁵ Point que nous avons relevé lors des entretiens avec les familles (voir entretiens n°7 et n°9).

mais surtout de ne pas tomber dans le travers d'augmenter sans cesse les exigences au fur et à mesure de l'avancée de l'accompagnement (Naves & Cathala, 2000). Les objectifs orientent alors vers une ouverture des possibles.

Synthèse des résultats de l'enquête quantitative

L'étude des dossiers nous a permis de comprendre le contexte d'accompagnement des familles, au travers de plusieurs interrogations : quelles difficultés ? Quel repérage ? Quelles mesures ? Quelle place administrative ? Quels objectifs ? Quels moyens ?

Au niveau de la forme, les dossiers sont tous organisés en sous-dossiers pour permettre un repérage des informations. Cependant, l'abondance de documents dans certains dossiers et la classification variable des documents sont des freins à l'**accessibilité aux informations**. Aussi, il arrive que selon le dossier, un même document ne soit pas classé dans le même sous-dossier.

Concernant le fond, nous avons relevé que les difficultés parentales sont à la fois **plurielles et individuelles**. Selon les établissements, elles ne sont ni repérées par une même institution ni de la même manière. Les situations les plus complexes en termes de nombres de difficultés par famille se retrouvent davantage dans les mesures judiciaires. Ce sont ainsi la pouponnière et la MECS internat qui accompagnent la plus grande diversité de difficultés.

Concernant la place administrative, il y a toujours, quel que soit l'établissement, **une place pour le parent dans les dossiers** qui se manifeste par la possibilité d'apposer son avis et de signer. En revanche, ces cases sont inégalement investies selon les établissements. D'autre part, les **objectifs de l'accompagnement ne sont pas toujours explicités** et s'ils le sont, ils ne ressortent pas d'emblée dans le dossier. Le centre maternel fait figure d'exception à ce niveau en arborant un dossier concis et lisible, aux informations accessibles facilement.

Les dossiers impactent la place administrative du parent mais posent également les bases de la relation parents-professionnels à travers la problématique de l'inégalité de la rencontre.

10. Chapitre 10 : Analyses lexicométriques des enquêtes qualitatives

Effectuée dans un premier temps, l'analyse lexicométrique nous permet de repérer les grandes lignes qui ressortent des discours des professionnels (cf. annexe 13) et des parents (cf. annexe 15).

10.1. Lexicométrie des *focus group* avec les professionnels

La méthode Reinert met en évidence les thématiques générales du corpus par une analyse factorielle des correspondances. L'analyse des discours des *focus group* permet de dégager quatre classes (cf. figure 52). La classe 4 se distingue des autres : elle s'en éloigne. Les classes une et deux sont les plus proches, et sont tout de même en lien avec la classe 3.

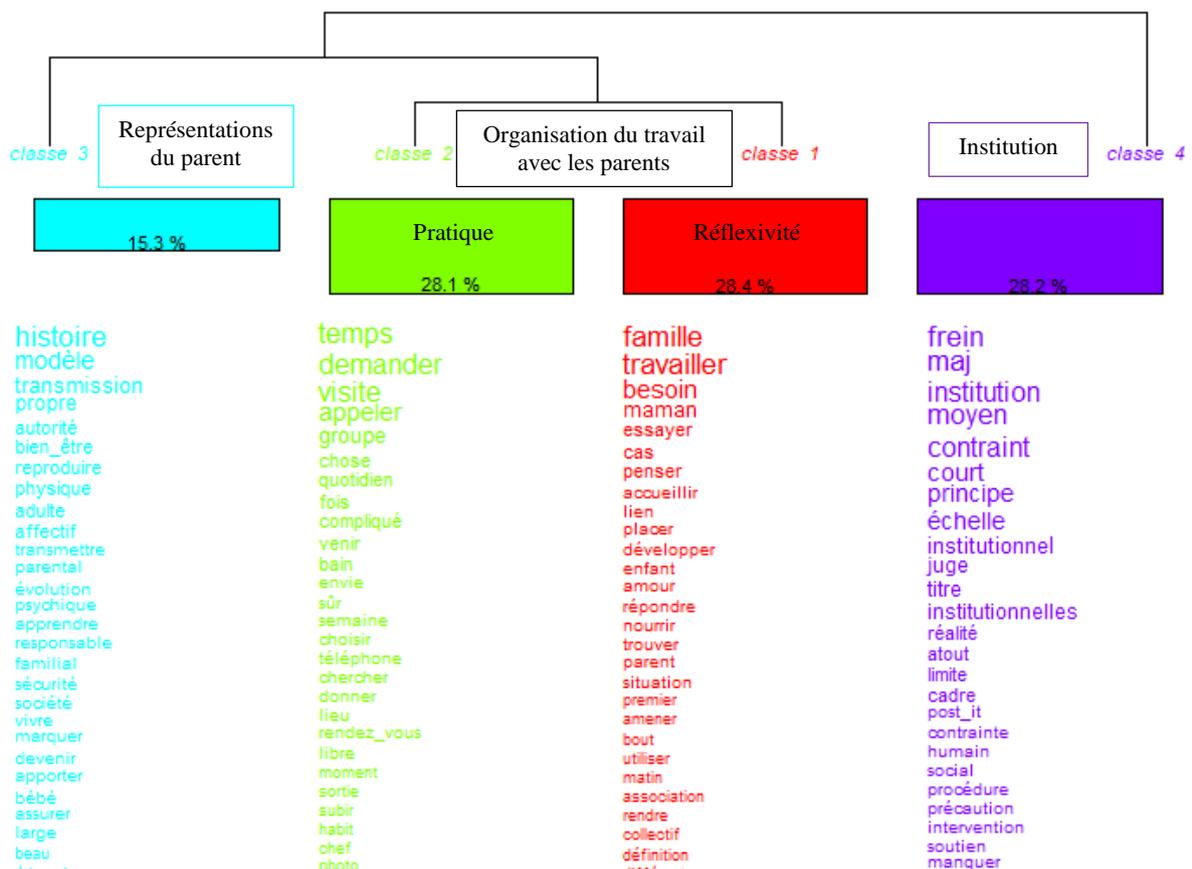


Figure 52 : Dendrogramme de l'ensemble des focus group

Le dendrogramme indique les formes les plus utilisées dans chacune des classes. Ainsi, la classe 1 et 2 se réfèrent à l'organisation du travail avec les familles et se distinguent respectivement par leurs dimensions réflexive et pratique. La classe 3 comprend des mots qui se réfèrent au discours sur ce qu'est un parent et la classe 4 correspond au versant institutionnel.

Au regard de leur contenu, nous avons intitulé ces quatre classes :

- « Une réflexivité sur l'organisation du travail avec les parents »
- « L'organisation du travail avec les parents en pratique »
- « Les représentations du parent »
- « L'institution »

Si la troisième catégorie fait clairement écho au travail de groupe demandé (définir ce qu'est un parent), les autres classes sont le résultat d'une introspection des professionnels sur leurs pratiques. Un environnement propice au développement du pouvoir d'agir du parent est à la fois la résultante d'une réflexivité/d'un positionnement et de pratiques effectives/d'action, dans un cadre institutionnel majoritairement perçu comme limitant.

Les formes les plus fréquentes se répartissent ainsi sur la carte factorielle (cf. figure 53) :

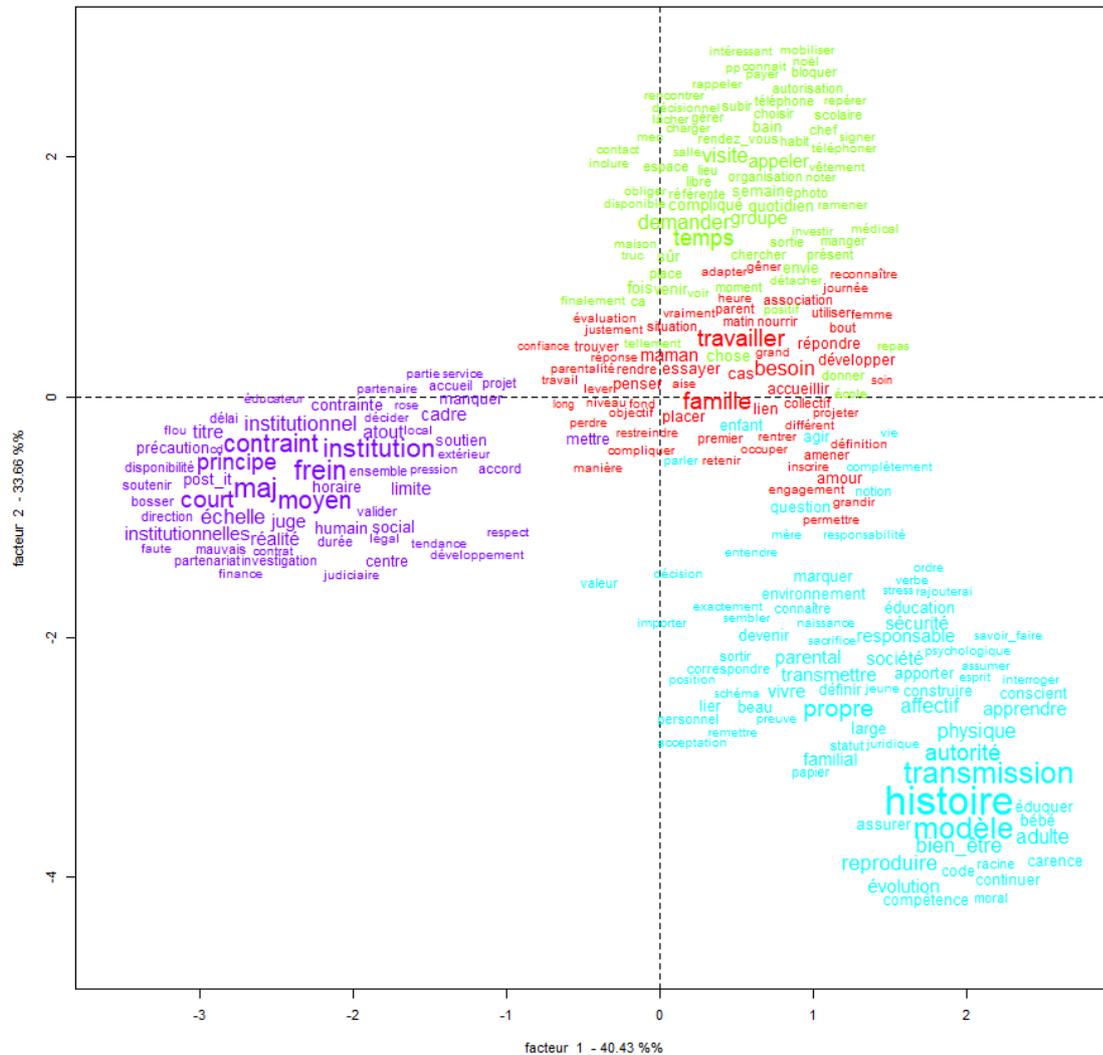


Figure 53 : Plan issu de l'analyse factorielle des correspondances (AFC), représentant les formes actives des focus group

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) permet de montrer les relations des mots entre eux. La figure 53 vient réaffirmer que la catégorie quatre, qui concerne l'institution, est éloignée des trois autres groupes par l'axe vertical.

En bas à droite, se trouvent concentrées les formes ayant trait au parent (histoire, modèle, transmission, autorité, etc.). Quelques formes remontent jusqu'à l'axe central et rejoignent les réflexions sur le travail avec les parents (accueillir, travailler, développer, lien, famille, besoin, etc.). Cette classe est très rapprochée de celle se rapportant aux pratiques (temps, visite, groupe, contact, sortie, etc.). La classe 4 relative à l'institution se détache en se plaçant à gauche de l'axe vertical (contraintes, principes, juge, cadre, moyens, horaire, etc.).

La figure 54 ci-dessous, place les variables illustratives et thématiques autour de l'axe et en fonction des quatre classes qui ressortent.

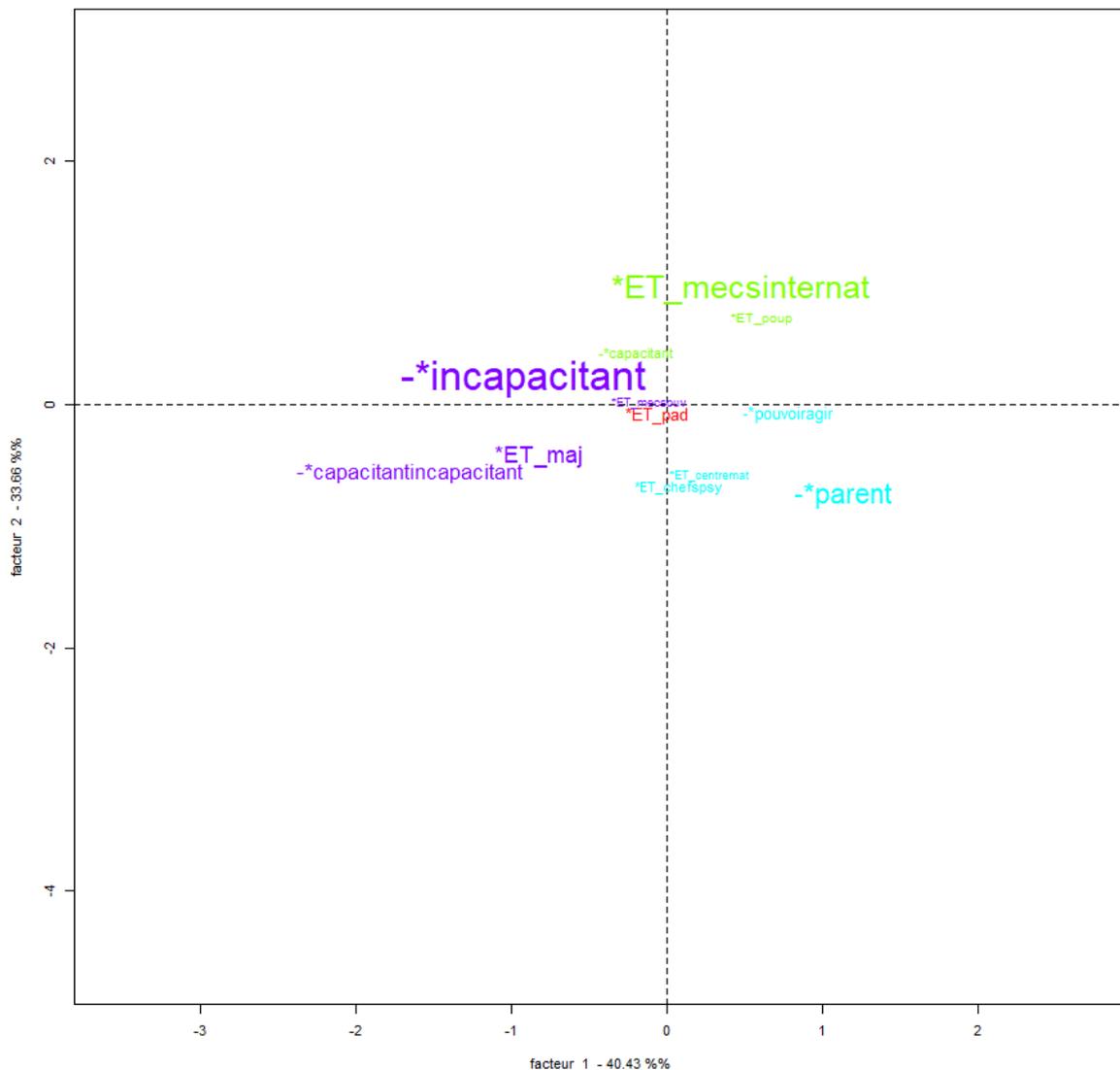


Figure 54 : Positionnement des variables dans l'analyse factorielle des correspondances (AFC)

La figure 58 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 1 :

**** *ET_centremat

score : 172.00

et **différente** donc on **travaille** pas de la même façon la **parentalité** car elles n'ont pas toutes les mêmes **besoins** un **idéal** parental je ne sais pas si ça existe il faut être clair surtout dans les **mamans** qu'on accueille

**** *ET_poup

score : 169.88

entre nous ce qu'on **essaye** c'est aussi un peu que ce **lien** ne se **perde** pas de par la séparation que le **parent** et l'**enfant** vivent c'est en **premier** ce qu'on **travaille** ce n'est pas

**** *ET_mecsouv

score : 169.49

un **parent** où on **trouve** l'implication par **exemple** les référentes **familles** elles y **vont** elles **trouvent** porte close elles pourront faire ce qu'elles veulent elles **travailleront** jamais avec

Figure 58 : Segments de texte caractéristiques de la classe 1 des focus group

Ces extraits font apparaître clairement le questionnement des *focus group* quant au travail avec les familles. Le premier extrait montre par exemple des questionnements sur la diversité et l'individualisation des besoins. Le second extrait fait référence à un axe de travail qu'est le lien parent-enfant et le troisième à la nécessité d'une implication parentale dans l'accompagnement.

10.1.2. Classe 2 : « L'organisation du travail avec les parents en pratique »

| n | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|-----|-----------|------------|-------------|-------|------|---|--------------|
| 197 | 125 | 232 | 53.88 | 92.86 | | *ET_mecsinternat | < 0,0001 |
| 199 | 44 | 98 | 44.9 | 14.84 | | *ET_poup | 0.00011 |
| 198 | 112 | 291 | 38.49 | 20.06 | | -*capacitant | < 0,0001 |
| 200 | 99 | 309 | 32.04 | 3.14 | | -*pouvoiraair | NS (0.07619) |

Figure 59 : Significativité des formes de la classe 2 des focus group

La classe 2, ou « *l'organisation du travail avec les parents en pratique* », est prédominante dans le discours des professionnels de la MECS internat (Chi2 = 92,86, p < 0,0001) et de la pouponnière (Chi2 = 14.84, p < 0,00011) (cf. figure 59). Il est à relever que ces deux établissements se basent sur le même fonctionnement, la MECS étant la continuité de la pouponnière : l'enfant est orienté en MECS internat lorsqu'il a atteint l'âge de 3 ans. Ces établissements ont la même chef de service.

L'aspect capacitant est significativement évoqué (Chi2 = 20,06, p < 0,0001). Les aspects pratiques comme les temps de visite, les appels téléphoniques ou les sorties sont relevés comme favorables à la parentalité et au développement du pouvoir d'agir du parent.

La figure 61 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 2 :

**** *ET_poup

score : 206.44

soit c'est des **parents** qu'on est **obligé** de **mobiliser** de **rappeler** de dire **venez** à la prochaine **visite** et pour les **enfants** c'est trop éloigné dans le **temps** et là on doit reconstruire à chaque **fois**

**** *ET_poup

score : 198.57

coup ils nous crient dessus au **téléphone** et que arriver à calmer la **chose**, ou arriver à... Je trouve que des **fois** ça peut être difficile. Le **temps** de **visite** trop court **là-dedans** aussi. **Espace** locaux ça peut être l'environnement

**** *ET_poup

score : 181.11

ils se retrouvent des **fois** plusieurs familles dans la **salle** de **visite** ça aussi... Mais après on essaye que ce soit très peu le cas mais c'est surtout qu'ils **partagent** des **temps** du **quotidien**

Figure 61 : Segments de texte caractéristiques de la classe 2 des focus group

Ces extraits font apparaître les modalités pratiques de l'accompagnement des parents. Le premier extrait évoque les appels aux parents pour leur rappeler les visites ainsi que la fréquence des visites inadaptée. Le second extrait va dans le même sens, en évoquant cette fois la durée des visites et rajoute la question des locaux. Le troisième extrait mentionne aussi les locaux, l'organisation et la possibilité de travailler avec le parent sur le quotidien de l'enfant.

10.1.3. Classe 3 : « Les représentations du parent »

| n | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|-----|-----------|------------|-------------|-------|------|---|----------|
| 158 | 24 | 91 | 26.37 | 9.19 | | *ET_centremat | 0.00242 |
| 157 | 41 | 156 | 26.28 | 16.37 | | *ET_chefspsy | < 0,0001 |
| 155 | 79 | 230 | 34.35 | 77.68 | | -*parent | < 0,0001 |
| 156 | 77 | 309 | 24.92 | 28.62 | | -*pouvoiragir | < 0,0001 |

Figure 62 : Significativité des formes de la classe 3 des focus group

La classe 3, ou « les représentations du parent », convoque les variables thématiques « définition du parent » (Chi2 = 77,68, p < 0,0001) et « définition du pouvoir d'agir du parent » (Chi2 = 28,62, p < 0,0001) de manière très significative (cf. figure 62). Elles se retrouvent significativement dans les paroles du groupe « directeurs, chefs et psychologues » (Chi2 = 16,37, p < 0,0001) ainsi que dans celles des professionnels du centre maternel (Chi2 = 9,19, p < 0,002). Le parent et son pouvoir d'agir tiennent une grande place dans leurs réflexions.

Le graphe de la classe 3 se développe en arborescence (cf. figure 63). Il est représentatif des discussions des professionnels autour du rôle et de la fonction parentale. Ainsi, nous remarquons que l'enfant est au centre des discours avec des liens forts avec les termes agir, histoire, sécurité et affectif. Différents volets de la parentalité sont abordés : les valeurs, l'engagement, le statut, l'autorité, l'aspect juridique...

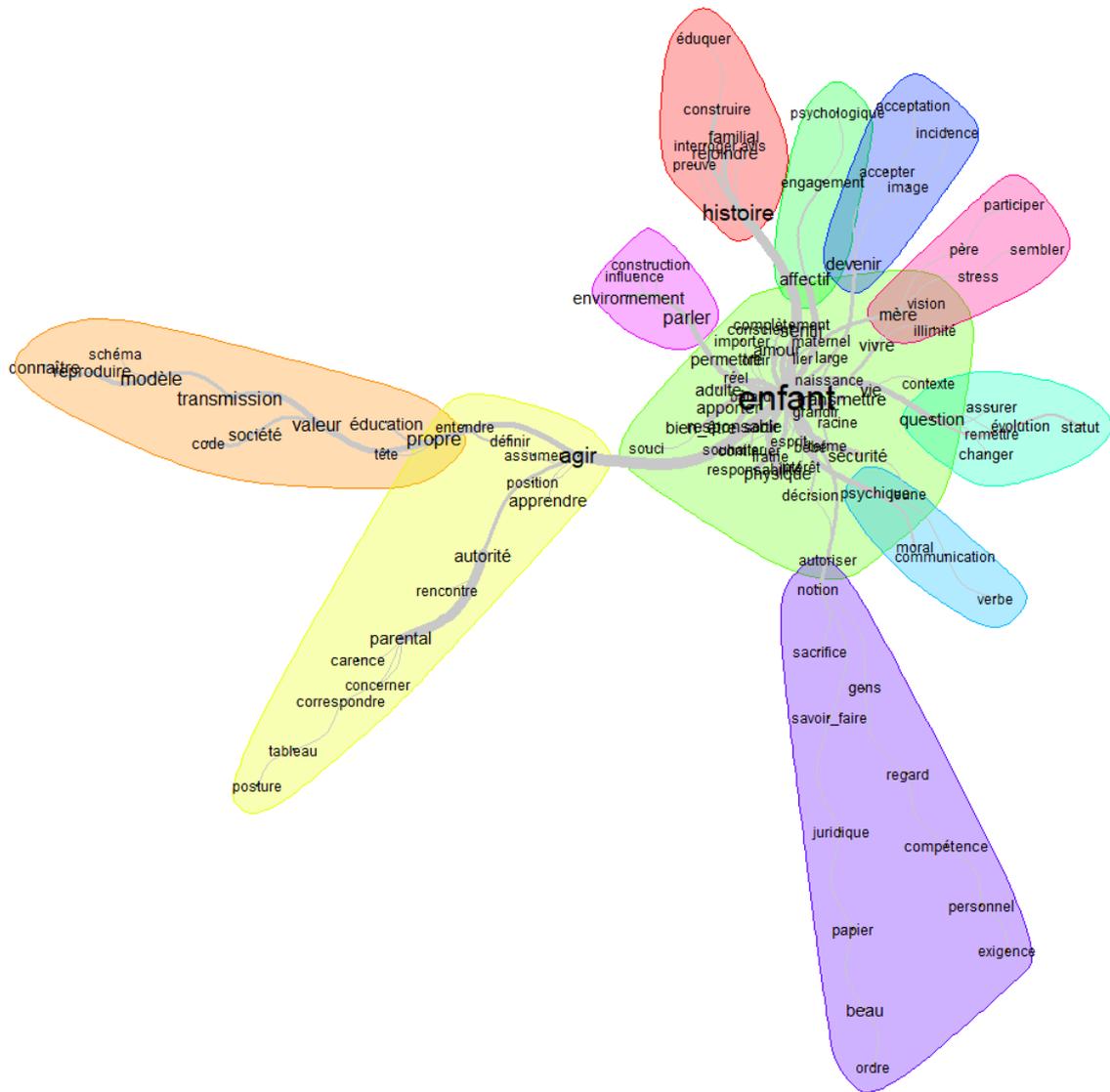


Figure 63 : Graphe de la classe 3 des focus group

La figure 64 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 3 :

**** *ET_maj

score : 373.59

transmission de savoirs et d'histoire j'ai marqué que chacun avec son histoire a un pouvoir d'agir en tant que parent mais il est pas à la même mesure selon chaque parent. Apprendre et transmettre le respect

**** *ET_pad

score : 372.98

euh la transmission de ses propres valeurs une éducation une école de la société un adulte en devenir ne plus jamais être seul avoir le souci de l'autre et veiller à son bien-être

**** *ET_centremat

score : 365.64

j'ai mis assurer le bien-être et apporter tout ce qui lui permet de bien grandir moi j'ai mis modèle et transmission consciente et inconsciente positive et négative ça c'est du vécu ça il y a de l'analyse

Figure 64 : Segments de texte caractéristiques de la classe 3 des focus group

Ces extraits relatent les représentations des professionnels sur ce qu'est un parent. Les propos se rejoignent autour de la transmission, de l'histoire et du vécu du parent ainsi que sur ses missions envers l'enfant et son développement : "bien-être ", "grandir", "modèle".

10.1.4. Classe 4 : « L'institution »

| n | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|-----|-----------|------------|-------------|--------|------|---|----------|
| 176 | 103 | 205 | 50.24 | 58.1 | | *ET_maj | < 0,0001 |
| 178 | 88 | 260 | 33.85 | 5.05 | | *ET_mecsouv | 0.02458 |
| 177 | 41 | 60 | 68.33 | 49.92 | | -*capacitantincapacita | < 0,0001 |
| 175 | 210 | 428 | 49.07 | 135.89 | | -*incapacitant | < 0,0001 |

Figure 65 : Significativité des formes de la classe 4 des focus group

La classe 4, ou « l'institution », est très représentative des paroles des équipes de la MAJPE (Chi2 = 58,1, p < 0,0001) et, dans une moindre mesure, de la MECS ouverte (Chi2 = 5,05, p < 0,025) (cf. figure 65). Les variables thématiques convoquées très significativement sont celles concernant les facteurs incapacitants (Chi2 = 135,89, p < 0,0001) et la variable spécifique au groupe « directeurs, chefs et psychologues » : 'capacitantincapacitant' (Chi2 = 49,92, p < 0,0001).

La figure 67 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 4 :

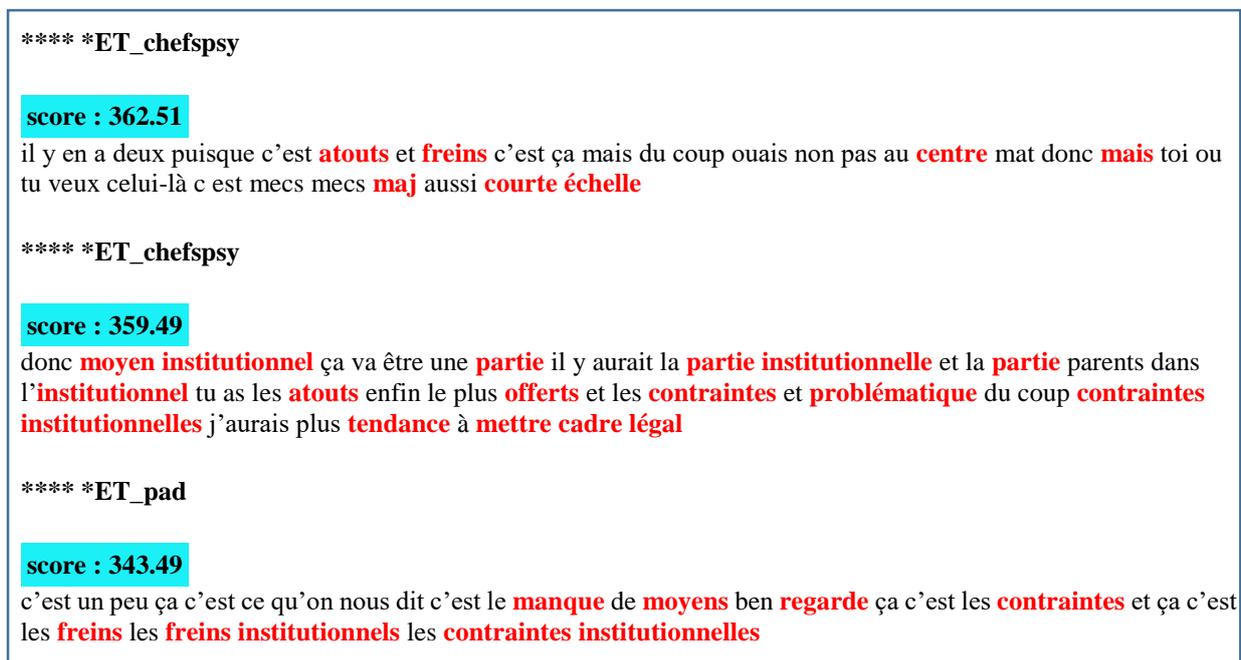


Figure 67 : Segments de texte caractéristiques de la classe 4 des focus group

Ces extraits font allusion à l'institution, qui a particulièrement été évoquée lors du travail sur les éléments capacitants et incapacitants des établissements. L'institution et les mots qui s'y rapportent moyens, contraintes, cadre, freins ont une résonance négative. Ils sont associés à la variable "incapacitant".

10.1.5. Particularités des établissements

Pour tous les *focus group*, les deux principaux mots sont "parent" et "enfant", hormis à la MAJPE où l'institution et les limites ont tenu une grande place dans les échanges. Le tableau 28 permet de faire une comparaison entre les établissements respectifs à partir des mots les plus utilisés après ceux de "parent" et d'"enfant".

Tableau 28 : Principaux mots employés selon les focus group

| Les trois principaux mots employés après "parent" et "enfant" | | | | | |
|---|---------------|--------------|------------|---------------|-----------------|
| Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | PAD | MAJPE | Centre maternel |
| - Lien | - Rapport | - Projet | - Place | - Limite | - Mère |
| - Temps | - Temps | - Equipe | - Relation | - MAJ | - Place |
| - Visite | - Groupe | - Agir | - Famille | - Institution | - Professionnel |

Le détail de l'analyse lexicométrique de chaque établissement se trouve dans l'annexe 16.

10.2. Lexicométrie des entretiens avec les parents

L'analyse des discours des parents, via la méthode Reinert, permet de dégager quatre classes (cf. figure 68). La classification fait ressortir une ressemblance avec celle de l'analyse des discours des professionnels : quatre classes reliées de manières similaires. La classe 4 se distingue également des autres par son éloignement. Les classes 1 et 2 sont les plus proches, elles ciblent le vécu institutionnel. La classe 3 les rejoint avec un contenu lié aux ressentis parentaux négatifs.

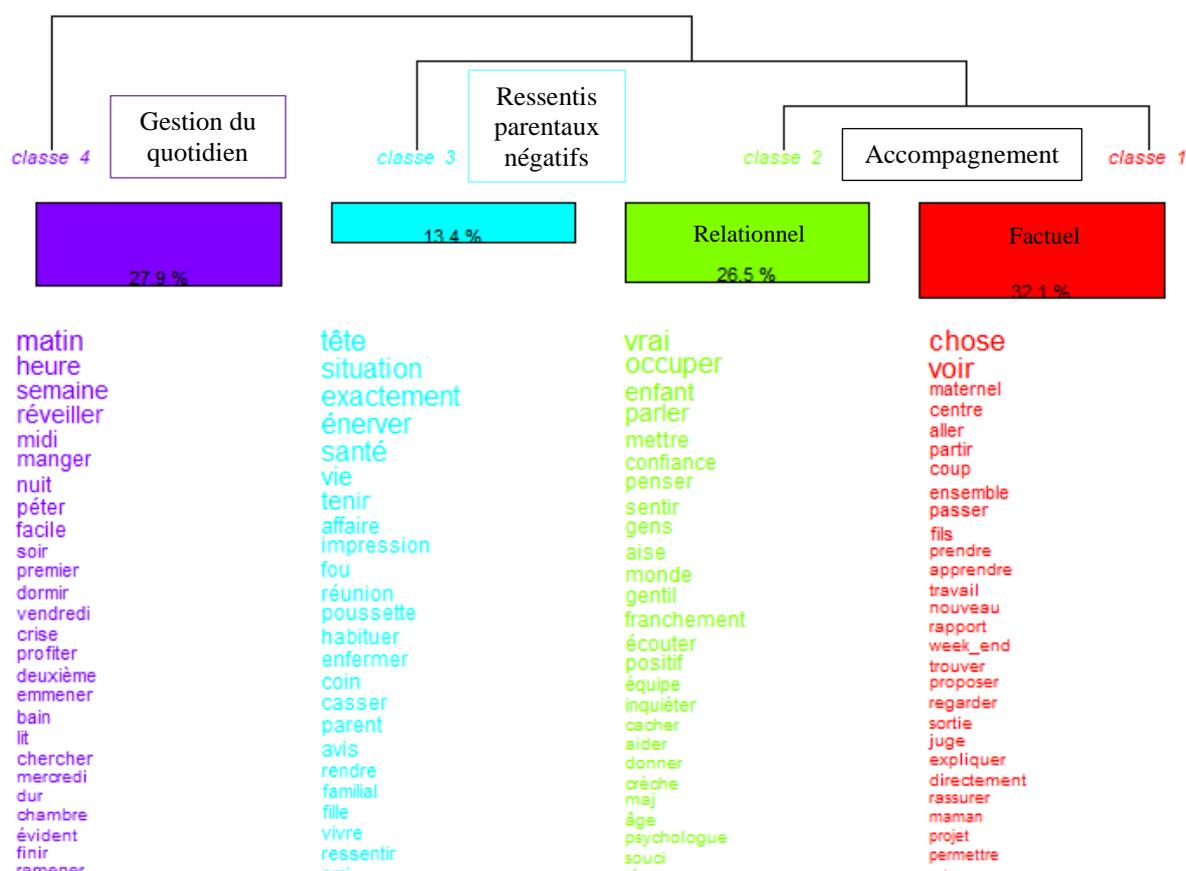


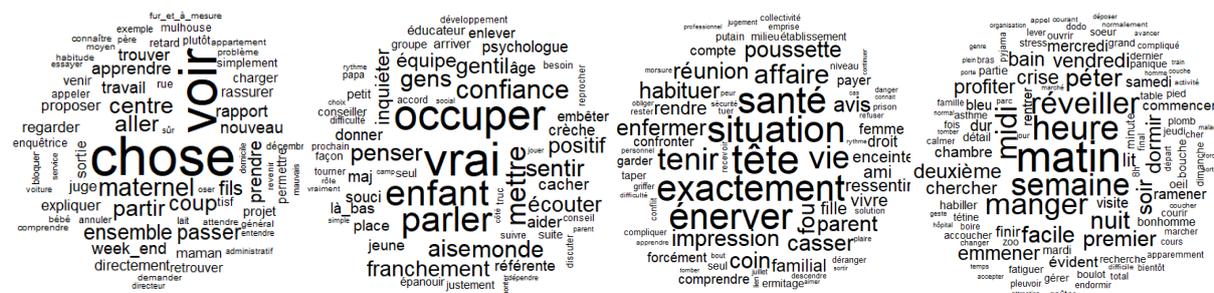
Figure 68 : Dendrogramme de l'ensemble des entretiens avec les parents

Nous avons intitulé ces quatre classes :

- « L'accompagnement perçu d'un point de vue factuel »
- « L'accompagnement perçu d'un point de vue relationnel »
- « Les ressentis parentaux négatifs »
- « La gestion du quotidien »

Du côté droit de l'axe des ordonnées, se retrouvent des éléments de la vie quotidienne qui se rapportent : au vécu du parent en lien avec son enfant (le sommeil, le repas, les activités) – classe 4 - et au versant institutionnel (appeler, TISF, week-end) – classe 1.

L'analyse factorielle des correspondances positionne les propos des parents dans les différentes classes, en fonction de leur établissement d'appartenance (cf. figure 70).



| Classe 1 Factuel | Classe 2 Relationnel | Classe 3 Ressentis négatifs | Classe 4 Gestion du quotidien |
|---------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| - Centre maternel | - MAJPE | - Pouponnière - MECS internat | - MECS ouverte |

Figure 70 : Positionnement des groupes de travail dans les catégories de l'AFC

Il est à souligner que les ressentis négatifs parentaux ressortent largement dans les paroles des parents accompagnés dans les établissements à dominante judiciaire. Les parents interrogés et accompagnés par la MECS ouverte bénéficient de visites à domicile, c'est probablement pourquoi des termes sur la gestion du quotidien ressortent dans leurs entretiens.

Nous allons à présent détailler chacune des quatre classes.

10.2.1. Classe 1 : « L'accompagnement perçu d'un point de vue factuel »

| n... | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | T... ↑ | forme | p |
|------|-----------|------------|-------------|-------|--------|-------------------|--------------|
| 106 | 23 | 37 | 62.16 | 15.96 | | TYPE_papa | < 0,0001 |
| 107 | 59 | 126 | 46.83 | 14.55 | | *ET_centremat | 0.00013 |
| 114 | 120 | 342 | 35.09 | 2.23 | | ACUEIL_judiciaire | NS (0.13513) |

Figure 71 : Significativité des formes de la classe 1 des entretiens des parents

La classe 1, ou « l'accompagnement perçu d'un point de vue factuel », donne une place très significative aux mamans du centre maternel (Chi2 = 14.55, p < 0,00013) (cf. figure 71). « L'accompagnement perçu d'un point de vue factuel », est aussi très représentatif des paroles des pères (Chi2 = 15,96, p < 0,0001).

Dans la figure 72, nous pouvons repérer que la classe 1 s'organise de manière plutôt linéaire autour de trois mots (voir, aller, chose) dont le sens premier n'apporte que peu d'éléments de compréhension. Au travers des mots qui les entourent, des mots relatifs à l'accompagnement d'un point de vue pratique ressortent : rendez-vous, habitude, appeler, venir, règle, domicile, sortie...

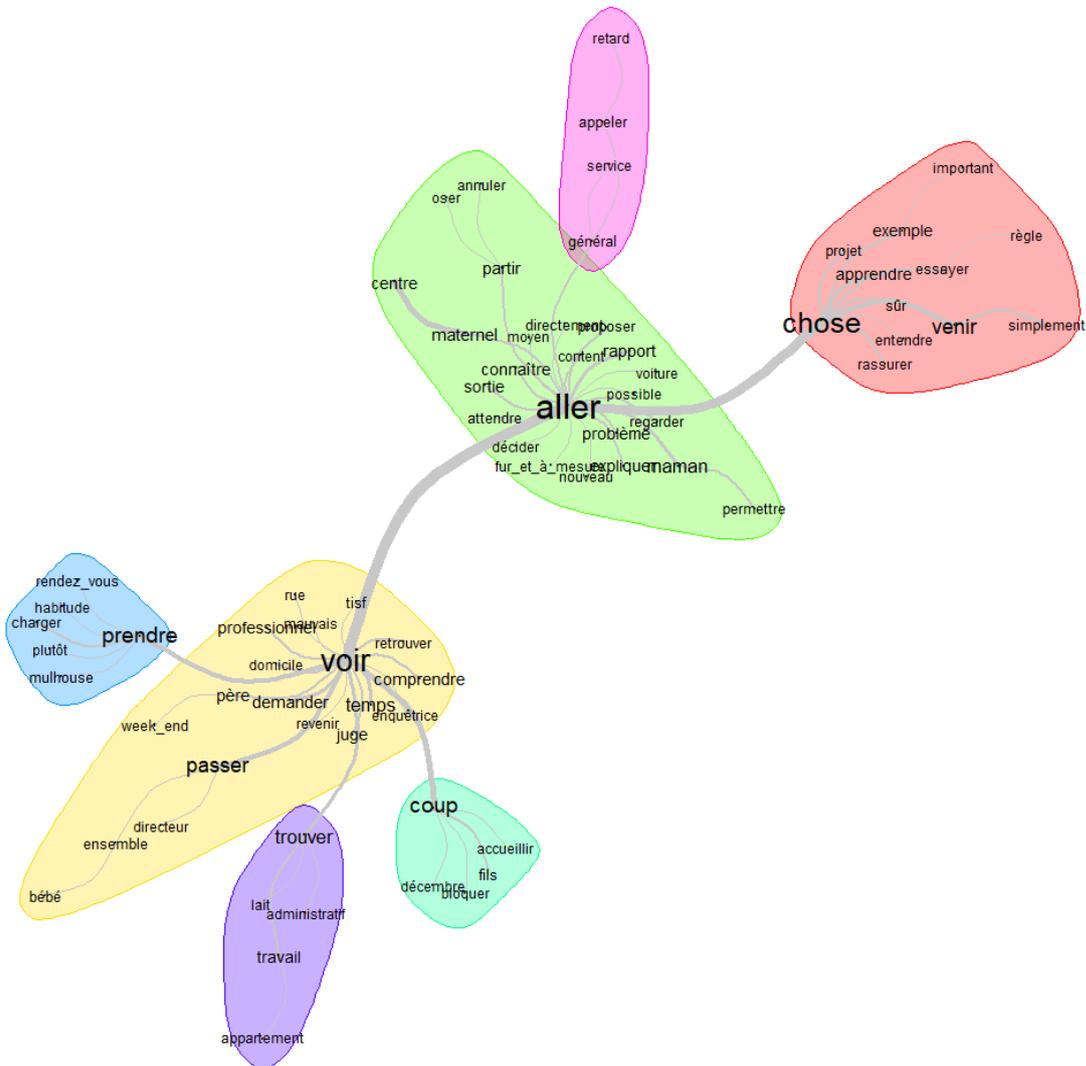


Figure 72 : Graphe de la classe 1 des entretiens des parents

La figure 73 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 1 :

**** *ET_pluriel TYPE_maman ACCUEIL_judiciaire

score : 172.94

Enfin bref il y a plein de **choses** encore ca **reviendra** au **fur et à mesure** moi je pense qu'à **partir** du moment où elles **vont** rentrer à la maison je crois qu'on nous **verra** plus on sera partout

**** *ET_maj TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 156.34

Qu'est ce qui **va** pas il y a quelque **chose** qui ne **va** pas je le sens je le **vois** ça c'est le plus dur et en même **temps** de **trouver** le juste milieu entre faire trop et pas assez

**** *ET_maj TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 151.77

Et oui il y a pas mal de **choses** en plus je **vois** beaucoup d'améliorations beaucoup de **choses** qu'elle fait et qu'elle faisait pas avant et que j'aurai peut-être pas su, moi comment m'y **prendre** pour lui **apprendre**

Figure 73 : Segments de texte caractéristiques de la classe 1 des entretiens des parents

Ces extraits font apparaître l'accompagnement perçu d'un point de vue factuel. Le premier extrait est issu de l'entretien d'une maman qui pense que le fait de récupérer ses filles au domicile lui permettra d'être plus parent. Le second est un questionnement par rapport à la difficulté de comprendre les attitudes de son enfant. Enfin, le troisième extrait se rapporte au sentiment que l'enfant évolue dans l'institution et que le parent n'aurait peut-être pas su comment y parvenir sans ce soutien.

10.2.2. Classe 2 : «L'accompagnement perçu d'un point de vue relationnel »

| n... | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|------|-----------|------------|-------------|-------|------|---|--------------|
| 112 | 85 | 235 | 36.17 | 15.38 | | *ET_maj | < 0,0001 |
| 101 | 3 | 5 | 60.0 | 2.89 | num | 8 | NS (0.08900) |
| 120 | 128 | 444 | 28.83 | 2.47 | | ACCUEIL_administratif | NS (0.11568) |
| 113 | 186 | 633 | 29.38 | 9.74 | | TYPE_maman | 0.00180 |

Figure 74 : Significativité des formes de la classe 2 des entretiens des parents

La classe 2, ou « l'accompagnement perçu d'un point de vue relationnel », est prédominante dans le discours des parents accompagnés par la MAJPE (Chi2 = 15,38, p < 0,0001) (cf. figure 74). Dans une moindre mesure mais toujours significativement, nous retrouvons aussi ce discours chez les mamans (Chi2 = 9,74, p < 0,0018).

La figure 76 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 2 :

**** *ET_maj TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 165.61

Non il m'aide parce que dès que j'ai **besoin** de **parler** avec la **psychologue** ou même avec les dames qui s'**occupent** de... c'est **vrai** qu'ils sont là, qu'ils m'**écoutent**

**** *ET_pluriel TYPE_maman ACCUEIL_judiciaire

score : 157.25

Franchement je pourrais pas **vraiment** répondre ils **mettent** à l'**aise** parce que déjà ils font bien leur **rôle** ils s'**occupent** bien des **enfants**. C'est voilà, je sais pas **vraiment** comment expliquer

**** *ET_mecsinternat TYPE_maman ACCUEIL_judiciaire

score : 138.51

Et c'est **justement** de **parler** dans le **sens** comment m'**aider** à faire évoluer les choses de mon **côté** aussi quoi parce que c'est **vrai** que j'ai aussi un **rôle** à **jouer** dans tout ça

Figure 76 : Segments de texte caractéristiques de la classe 2 des entretiens des parents

Ces extraits font apparaître clairement l'aspect relationnel de l'accompagnement. Ils abordent tous les trois l'importance des échanges avec les professionnels. Le premier se rapporte à un besoin d'être écouté, le second au sentiment d'être à l'aise et le troisième à l'accompagnement dans la compréhension et l'évolution de la situation.

10.2.3. Classe 3 : « Les ressentis parentaux négatifs »

| n... | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|------|-----------|------------|-------------|-------|------|---|--------------|
| 108 | 23 | 126 | 18.25 | 2.94 | | *ET_centremat | NS (0.08617) |
| 107 | 19 | 93 | 20.43 | 4.38 | | *ET_mecsinternat | 0.03628 |
| 101 | 34 | 143 | 23.78 | 15.74 | | *ET_poup | < 0,0001 |
| 98 | 2 | 6 | 33.33 | 2.06 | num | 20 | NS (0.15144) |
| 100 | 67 | 342 | 19.59 | 18.36 | | ACCUEIL_judiciaire | < 0,0001 |

Figure 77 : Significativité des formes de la classe 3 des entretiens des parents

La classe 3, ou « *les ressentis parentaux négatifs* » se retrouvent significativement dans les paroles des parents accompagnés par la pouponnière (Chi2 = 15,74, p < 0,0001), par la MECS internat (Chi2 = 4,38, p < 0,03628) et dans une moindre mesure par le centre maternel (Chi2 = 2,94, p < 0,08617) (cf. figure 77). Les parents accompagnés sous mesure judiciaire ont un discours significativement centré sur ces difficultés (Chi2 = 18,36, p < 0,0001).

La figure 78 comporte plusieurs groupes de mots allant dans des directions différentes. Les mots sont très orientés vers un champ lexical à connotation négative : énerver, jugement, conflit, déranger, refuser, danger, confronter. Ce sont des discours qui se rapportent soit à des difficultés parentales par rapport à l'enfant, soit à des difficultés par rapport à la situation d'accompagnement en établissement.

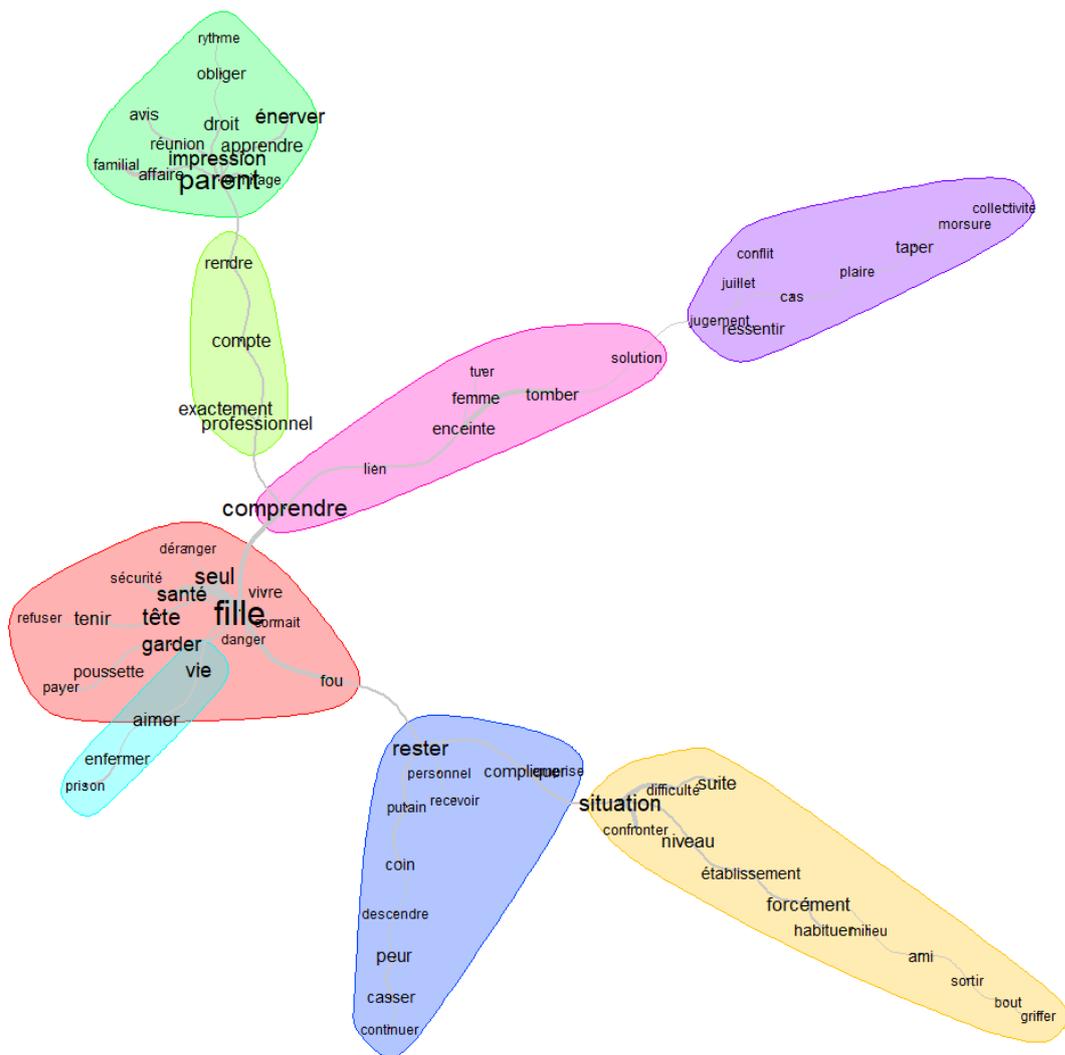


Figure 78 : Graphe de la classe 3 des entretiens des parents

La figure 79 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 3 :

**** *ET_poup TYPE_couple ACCUEIL_judiciaire

score : 120.90

Où les médecins pendant 4 mois ils m'ont dit mais c'est rien c'est qu'une bronchite du coup il faut qu'ils **comprennent** un peu pourquoi aussi on s'**énerve** par rapport à la **santé** de notre **filles**

**** *ET_centremat TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 106.13

Donc ça c'est pareil ça me j'ai l'**impression** en fait que vu que c'est pas un bébé qui **tient** dans une **poussette** c'est un bébé qui doit être surveillé ben on **refuse** de me la **garder**

**** *ET_poup TYPE_couple ACCUEIL_judiciaire

score : 104.87

Je leur ai dit je suis **enfermé** au moins pour 20 ans de **prison** je suis honnête je leur dis quoi qu'il arrive sur la **santé** de ma **filles** mais moi ce que j'**aime** pas c'est qu'ils ont tous **peur** de moi

Figure 79 : Segments de texte caractéristiques de la classe 3 des entretiens des parents

Les trois segments de textes sont empreints de ressentis négatifs à l'égard des professionnels. Le premier se rapporte à l'expérience avec le milieu médical qui remet en question les observations des parents quant à la santé de leur fille. Le deuxième extrait relate le sentiment d'injustice d'une maman du centre maternel par rapport à la prise en charge de sa fille qui est plus âgée que les autres enfants accueillis. Enfin, le troisième extrait est le discours extrême d'un papa qui s'énerve à propos de l'attention que les professionnels portent à la santé et à la sécurité de son enfant.

10.2.4. Classe 4 : « La gestion du quotidien »

| n... | eff. s.t. | eff. total | pourcentage | chi2 | Type | forme  | p |
|------|-----------|------------|-------------|-------|------|---|---------|
| 173 | 79 | 235 | 33.62 | 5.23 | | *ET_maj | 0.02218 |
| 172 | 62 | 173 | 35.84 | 6.76 | | *ET_mecsouv | 0.00929 |
| 171 | 147 | 444 | 33.11 | 12.22 | | ACCUEIL_administratif | 0.00047 |

Figure 80 : Significativité des formes de la classe 4 des entretiens des parents

La classe 4, ou « la gestion du quotidien », est très représentative des paroles des parents accompagnés par la MECS ouverte (Chi2 = 6,76, p < 0,00929) et par la MAJPE (Chi2 = 5,23, p < 0,02218) (cf. figure 80). De manière significative, ce sont les parents accompagnés administrativement qui parlent le plus de la gestion du quotidien (Chi2 = 12,22, p < 0,00047).

La figure 82 ci-dessous représente les trois premiers segments de texte caractéristiques de la classe 4 :

**** *ET_maj TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 266.42

Il s'est **réveillé** comme ça la **première nuit** il devait être 1 **heure** du **matin**, je suis **partie** en **courant** je suis **rentrée** dans la **chambre** paniquée je me suis dit on sait jamais quoi

**** *ET_mecsouv TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 241.92

Ben vu qu'elle a les rendez-vous moi le **mercredi matin** je l'**emmène** avant **midi** et mon conjoint ou moi on la **recherche** le **samedi matin** près des 11 **heures** parfois on la **ramène** à la maison

**** *ET_maj TYPE_maman ACCUEIL_administratif

score : 224.70

J'ai dû faire venir ma mère à 4h du **matin** parce qu'en fait il **dormait** et d'un coup il s'est **réveillé** et j'arrivais pas à le **calmer** ça faisait **facile** 3 **heures** qu'il était en **train** d'hurler dans l'appartement

Figure 82 : Segments de texte caractéristiques de la classe 4 des entretiens des parents

Ces extraits sont relatifs à la gestion du quotidien. Le premier et le troisième aborde la difficulté à faire face aux pleurs de l'enfant durant la nuit. Le second parle de l'organisation des semaines lors d'un placement séquentiel.

Synthèse des résultats des analyses lexicométriques

Les analyses lexicométriques ont été réalisées sur le corpus des *focus group* et sur le corpus des entretiens des parents. Elles présentent des similarités dans les classes qui en ressortent. La classification s'établit sur 4 classes reliées de manière identique.

Le discours des professionnels porte sur l'organisation du travail avec les familles dans ses aspects réflexifs et pratiques, ainsi que sur l'institution et les représentations de ce qu'est un parent. Le discours des parents fait état de l'accompagnement factuel et relationnel, ainsi que de la gestion du quotidien et des ressentis négatifs parentaux à l'égard de l'accompagnement. Dans les deux cas, apparaît une réflexion sur l'accompagnement à la parentalité inclus dans deux dimensions : l'**accompagnement implicite**, de l'ordre de l'expérience relationnelle et l'**accompagnement explicite** de l'ordre de l'expérience pratique.

L'accompagnement pratique est la plupart du temps relié à un besoin ou à un élément de développement personnel. Par exemple, un papa se confie :

« *J'avais besoin qu'on m'aide pour savoir comment la tenir quand elle mange ou quand elle boit ? Quand elle était bébé, j'avais trop peur de la prendre dans les bras.* »

Il fait référence à un accompagnement gestuel auprès de son enfant en lien avec un manque de confiance en lui. Ainsi, nous constatons que les parents, font du lien entre leurs difficultés, l'accompagnement proposé et la manière dont il va être amené par les professionnels.

L'expérience quotidienne génère des besoins et/ou des difficultés parentales qui sont au cœur de la démarche d'accompagnement situées dans des expériences pratiques et relationnelles qui font sens pour le parent (cf. figure 83).

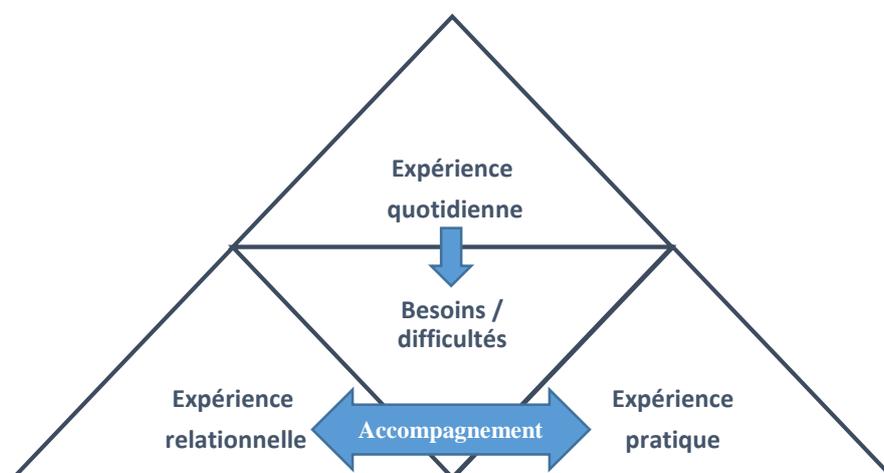


Figure 83 : L'accompagnement parental au cœur des expériences quotidiennes, relationnelles et pratiques.

11. Chapitre 11 : Analyse des discours par codage et catégorisation

Effectuée dans un second temps, l'analyse par codage et catégorisation nous permet d'aller chercher le sens particulier qui ressort des discours des professionnels (cf. annexes 12 et 13) et des parents (cf. annexe 15). Notre analyse s'appuie également sur les schémas élaborés par les professionnels (cf. annexe 14).

11.1. Représentations réciproques

L'analyse des discours (cf. annexes 17 et 18) et des schémas créés par les professionnels (cf. annexe 14) nous ont permis de faire ressortir les représentations parents-professionnels autour de catégories conceptualisantes (cf. figure 84).

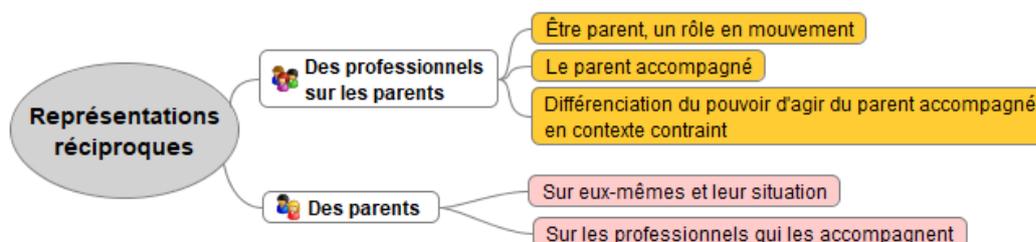


Figure 84 : Catégories d'analyse des représentations réciproques

C'est en suivant cette carte mentale que nous développons notre analyse des résultats autour des représentations réciproques.

11.1.1. Représentations des professionnels sur les parents

11.1.1.1. *Être parent : un rôle en mouvement*

La majorité des professionnels évoquent l'impossibilité de conceptualiser ce qu'est un parent. Certains soulignent qu'il faut se centrer sur les fonctions parentales et la parentalité pour y voir plus clair dans l'accompagnement des parents (FG7)⁶⁷. De la réflexion sur « Qu'est-ce qu'être parent ? », il ressort tout de même des convergences.

Pour les professionnels, un parent est avant tout celui qui agit et se positionne par rapport à son enfant. C'est ici la fonction parentale qui est mise en avant, au travers de trois rôles principaux :

- L'accompagnement socio-éducatif de l'enfant ;

⁶⁷ Les lettres FG font référence au *focus group* et le chiffre permet de repérer duquel il s'agit (cf. annexe 13).

- Assurer le bien-être et la sécurité de l'enfant ;
- Veiller à son autonomie et son avenir.

Ces rôles constituent un engagement sur la durée envers l'enfant. Un engagement issu d'un choix ou d'un non-choix, qui quoi qu'il arrive engendre des responsabilités voire des sacrifices. Les professionnels parlent d'« être responsable », d'« avoir la responsabilité », de « se sentir responsable » et de « devenir responsable ».

Mais le parent est aussi une personne à part entière avec des besoins individuels. Le changement de statut qu'entraîne la parentalité l'amène à un réaménagement de ses représentations et à éprouver des sentiments et émotions : amour, attachement, fierté, bonheur. Les professionnels soulignent que le parent est une personne qui, comme tout un chacun, est faillible et imparfaite.

Psychologue (FG7) :

« Il y a aussi la notion de dimensions dans lesquelles nous pouvons être à l'aise, et d'autres où on ne peut pas être à l'aise ».

Chef de service (FG7):

« Là on est en train de décrire le parent parfait, or il y a la question du manque, la question des ratés, la question de toutes les choses que l'on ne sait pas faire... »

Professionnelle de la pouponnière (FG1) :

« Être un parent on peut aussi se sentir en difficulté d'être parents ».

Le parent est une personne influencée par un contexte historique et sociétal. Il est à la fois porteur et dépositaire d'une histoire dont il a hérité. Le parent est vu comme celui qui constitue une famille et comme le passeur de valeurs, de principes et de savoirs, autrement dit, d'un héritage. Cette histoire personnelle s'inscrit plus largement dans la société puisque qu'être parent est un statut réglementé avec notamment la question de l'autorité parentale qui engendre droits et devoirs. Implicitement, les normes régissent aussi la fonction parentale : qu'est-ce que devrait être un parent « idéal » ? Un parent « normal » ?

Les professionnels sont conscients de ces facteurs extérieurs qui jouent sur ce qui constitue le parent. Certains évoquent tout de même l'individualisation du processus de parentalité comme un positionnement évolutif.

Psychologue (FG7) :

« Aller vers une évolution de son statut d'adulte avec des réaménagements dans sa tête ».

Directeur (FG7) :

« Entre le petit et le grand, les parents ont complètement changé... »

Globalement, les professionnels perçoivent le parent sous le prisme de l'expérience, de la pratique et de la fonction qui sont constamment en mouvement du fait de l'intersection des dimensions individuelles et structurelles.

11.1.1.2. *Le parent accompagné*

Durant les *focus group*, les professionnels ont abordé le parent comme notion générale mais aussi selon leurs représentations des parents qu'ils accompagnent. Les propos se rejoignent parfois.

Deux catégories se rapportent directement à la relation du parent à l'enfant, une par rapport au lien et l'autre par rapport au développement de l'enfant. Les professionnels ne sont pas tous d'accord sur la nature de la parents-enfants. Deux conceptions du lien se rencontrent : la présence ou l'absence, l'inadaptation. Certains professionnels soulignent en effet que la plupart du temps, le lien parents-enfants est présent et que c'est à partir de lui qu'il est possible de travailler. Selon eux, il peut y avoir un attachement alors même qu'il y a maltraitance ou négligence. C'est en cela que d'autres professionnels parlent de différents types de liens, voire de liens inadaptés. Une grande partie d'entre eux pensent que leur travail se situe avant tout dans le travail de l'affectif entre le parent et l'enfant. Concernant le développement de l'enfant, 12 professionnels pensent que les parents accompagnés ont un comportement inadapté par rapport au développement de l'enfant. Certains disent que les parents voient l'enfant comme un « objet », qu'ils ne répondent pas aux besoins vitaux et/ou ont une posture non-sécurisante. Une psychologue souligne que l'accompagnement consiste à permettre aux parents de considérer leurs enfants comme des sujets pensants, travailler l'individualisation de l'enfant.

Outre la relation à l'enfant, les caractéristiques personnelles des parents sont aussi évoquées. Certains professionnels reconnaissent des compétences aux parents mais les représentations négatives sont les plus nombreuses : ils sont marginaux, immatures/irresponsables et/ou défaillants. Les professionnels ont parfois l'impression que les parents accompagnés ne perçoivent pas les choses comme eux, qu'ils ont une conception particulière de la réalité.

Professionnelle de la MAJPE (FG5) :

« Certains parents ils sont pas assez matures, ils sont pas assez encore grands dans leur tête pour pouvoir accompagner quelqu'un d'autre ».

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« En fonction des familles qu'on rencontre, en fonction de leur histoire et tout, ils ont tendance à...pas comme une société parallèle mais presque. Presque à suivre leur propre code ».

De nombreux professionnels mettent le comportement du parent en lien avec son histoire⁶⁸. Pour eux, les parents sont dans une spirale de reproduction intergénérationnelle. Ils sont porteurs de carences issues de leur vécu et n'ont pas connu un modèle parental stable. L'histoire du parent est le seul élément structurel évoqué par les professionnels, ils ne parlent pas du contexte de vie du parent ni d'autres facteurs qui pourraient influencer la parentalité comme l'isolement ou les difficultés économiques.

A la MECS ouverte, les professionnels tentent d'expliquer la non-participation des parents en faisant des inférences sur leurs ressentis :

Professionnelles de la MECS ouverte (FG3) :

- « *C'est peut-être de la honte* ».

- « *Ils sont pas d'accord avec ce qui leur arrive parfois tout simplement* ».

- « *C'est une peur de s'exposer aussi tu vois. Et peut-être qu'il y a certains parents qui se disent si je viens et je fais quelque chose de pas bien ça va être noté. Je pense qu'il y a une certaine peur aussi de l'institution avant, en général* ».

A la MAJPE, les professionnelles pensent que les parents créent une relation affective avec elles et que les parents les considèrent parfois comme une famille.

11.1.1.3. Différenciation du pouvoir d'agir du parent en contexte contraint

Comme ce fut le cas pour définir un parent, les professionnels opèrent une différenciation entre pouvoir d'agir parental et pouvoir d'agir du parent accompagné.

Professionnelle de la MECS internat (FG2) :

« *Là je parle de manière générale, je parle pas de la MECS* ».

Professionnelle du centre maternel (FG6) :

« *Moi je pensais que c'était plus d'une manière générale, pas forcément ici* ».

Cette distinction entre parents "lambdas" et parents "accompagnés" vient questionner le travail d'accompagnement et la considération accordée aux parents. En effet, cela viendrait signifier que d'emblée, le projet du parent et son développement en tant que tel sont conditionnés par l'établissement. Cela transparait dans le discours d'une professionnelle qui, à propos des parents, déclare :

Professionnelle de la MAJPE (FG5):

« *Certains sont même pas là-dedans* ».

⁶⁸ Point plus spécifiquement développé dans la section 11.2.2.1. de ce travail.

Ainsi, une question transversale est venue s'ajouter à celle de la définition du pouvoir d'agir parental : celle du pouvoir d'agir parental en contexte contraint.

Par rapport à la **perception générale** du pouvoir d'agir parental, nous pouvons déjà relever que 17 professionnels n'ont pas répondu à la question sur la définition de ce que pourrait être le pouvoir d'agir parental (cf. tableau 29). Les personnes présentes aux focus group ont exprimé leur désarroi par rapport à la méconnaissance du concept de pouvoir d'agir.

Tableau 29 : Professionnels ayant répondu à la question sur le pouvoir d'agir

| Réponse pouvoir d'agir | Pouponnière | MECS | MECS ouverte | MAJPE | CM | Direction | Total |
|------------------------|-------------|------|--------------|-------|----|-----------|-------|
| Oui | 11 | 7 | 9 | 3 | 2 | 10 | 42 |
| Non | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 0 | 17 |

Aussi, sur les 42 réponses apportées une grande partie est vraiment éloignée de la définition du pouvoir d'agir. Par exemple, une de ces réponses était « agir sur l'enfant ». Les professionnels sont très nombreux à évoquer l'autorité parentale, les choix et les décisions pour l'enfant. Les *focus group* ont permis aux professionnels de mettre en commun leurs représentations du pouvoir d'agir parental afin de s'accorder sur une vision commune (cf. annexe 14). En regroupant les travaux, nous pouvons en dégager 11 caractéristiques. Le pouvoir d'agir parental :

1. Provient du fait que l'enfant est dépendant et n'est pas en capacité de prendre des décisions par lui-même.
2. Englobe le pouvoir d'agir individuel du parent.
3. Est délimité : notamment par la loi sur l'exercice de l'autorité parentale.
4. Est lié aux valeurs morales, aux exigences et attentes du parent.
5. Se traduit par des choix, des décisions et des actes qui peuvent répondre ou aller à l'encontre des besoins de l'enfant.
6. Peut encourager ou réduire le pouvoir d'agir de l'enfant.
7. Est variable et individuel car il est influencé par différents facteurs (personnels, environnementaux, contextuels) qui peuvent être des ressources ou des freins à l'agir.
8. Est nécessairement évolutif et diffère selon l'âge de l'enfant.
9. Donne le sentiment d'« être parent ».
10. Provient de la confiance en soi et de l'estime de soi.
11. Est facilité si l'enfant reconnaît son parent comme figure parentale.

Par rapport à la **perception située** du pouvoir d’agir parental, les professionnels évoquent l’impact du contexte institutionnel et du type d’accompagnement. Le pouvoir d’agir du parent est parfois limité par des décisions judiciaires qui impliquent que le pouvoir d’agir est partagé ou cédé à l’ASE. Dans ces cas, les parents ne se rendent toujours pas compte qu’ils peuvent se défendre, interjeter, faire appel. Il y a des situations imposées : elles vont donc à l’encontre du pouvoir d’agir du parent mais trouvent leur justification dans l’intérêt de l’enfant. Aussi, lorsqu’il est accompagné en établissement, le parent doit souvent justifier de son pouvoir d’agir et de ces décisions. Parfois, la possibilité de choisir lui est offerte mais celle-ci est limitée et ne correspond pas toujours à ses désirs : choisir le « moins pire ».

Une grande majorité des professionnels interrogés déclarent que le travail avec les parents est inscrit dans leurs missions (52). Les autres ont répondu qu’ils ne savaient pas. A la question « avez-vous le sentiment que votre établissement permet aux parents de développer leur parentalité ? », les professionnels sont aussi 52 à répondre positivement. Globalement, les professionnels pensent que leurs actions en direction des familles contribuent au développement de la parentalité bien que quelques-uns (surtout à la pouponnière) émettent une réserve par rapport aux possibilités très restreintes qu’ont les familles de pouvoir s’investir auprès de leur enfant. A la MECS ouverte, les professionnels pensent que pour développer le pouvoir d’agir parental, il faut donner les moyens aux parents de révéler leurs capacités, leur offrir un espace de possible. La MAJPE souligne que l’agir du parent passe par la participation et l’élaboration du projet. Le pouvoir d’agir du parent se traduit aussi lorsqu’il ose dire « non » aux professionnels : « je ne suis pas d’accord », « je n’ai pas envie ». Il faut être vigilant à ne pas promouvoir l’illusion d’agir mais le véritable pouvoir d’agir.

Le rôle des professionnels est d’abord d’aider les parents à prendre conscience qu’ils ont un pouvoir d’agir et de les rassurer par rapport à cela.

Chef de service (FG7) :

« Parfois, il faut les mettre en position de jouir de ce pouvoir d’agir ».

Selon le type d’établissement, ce n’est pas le même accompagnement du pouvoir d’agir qui peut être fait.

11.1.2. Représentations des parents

11.1.2.1. *Sur eux-mêmes et leur situation*

Durant les entretiens, les parents ont abordé les éléments qui les ont poussés à être accompagnés en établissement. Nous avons remarqué dans certains cas que la version des parents diffère fortement de la version qui se trouve dans leur dossier. Il semblerait soit que les parents n'aient pas compris les causes de l'orientation en établissement⁶⁹, soit qu'ils ne souhaitent pas les raconter. Ils se livrent cependant sur les difficultés qu'ils rencontrent (ou ont rencontrées) avec leur enfant. Ils les abordent sous 3 versants :

- Les difficultés liées à la relation avec l'enfant ;
- Les difficultés liées à des caractéristiques personnelles ;
- Les difficultés liées au contexte économique, social et familial.

Les difficultés liées à la relation à l'enfant se rapportent à la déstabilisation ressentie face aux comportements de l'enfant et à la multiplicité des tâches dévolues au rôle parental. Plusieurs parents confient qu'ils sont ou ont été en difficulté par rapport aux premiers mois de l'enfant. Cela est dû à la fragilité de l'enfant qui déstabilise les parents notamment dans les gestes de puériculture. Lorsque l'enfant est plus grand, ce sont la pose de limites et la gestion des colères de l'enfant qui mettent à mal les parents. Par rapport à la multiplicité des tâches, certains parents disent avoir du mal à s'organiser et être stressés. Nous avons d'ailleurs relevé que l'épuisement revient de manière transversale dans plusieurs domaines : il concerne la multiplicité des tâches, l'organisation mais aussi la gestion des nuits. Quelques parents confient qu'ils ont besoin de se retrouver eux-mêmes :

Maman accueillie au centre maternel (n°13)⁷⁰ :

« *On a l'impression que parce qu'on est une maman on doit s'effacer, s'oublier. Juste se concentrer à 100% sur notre enfant* ».

Maman accompagnée par la MAJPE (n°12) :

« *C'est des gens qui pensent à moi comme maman, comme personne* ».

Les difficultés liées à des caractéristiques personnelles sont variables selon les parents. Certains abordent la question de la maladie voire des troubles psychologiques, d'autres une immaturité

⁶⁹ Point développé dans la section 11.2.1.1 de ce travail.

⁷⁰ Le numéro indiqué permet de repérer de quel entretien sont tirés ces propos (cf. annexe 15).

due à leur jeunesse ou encore des comportements liés à la situation périnatale (déli de grossesse, baby-blues...).

Les difficultés liées aux contextes économique, social et familial sont également situationnelles. Il est fait mention de l'isolement social et familial, de relations conflictuelles avec l'autre parent ainsi que de difficultés financières liées au chômage et impactant notamment le logement et le transport. De manière générale, les parents parviennent à repérer les éléments de leur environnement qui les mettent en difficulté et dans une moindre mesure, ceux sur lesquels ils peuvent s'appuyer (cf. annexe 18⁷¹). Or, le fait d'avoir autour de soi peu de personnes importantes et peu d'aide de la part de l'entourage, notamment du conjoint, au quotidien ou en cas de problème, crée une situation de stress favorisant l'émergence de la maltraitance » (Desquesnes & Beynier, 2011, p. 148). Outre la présence effective de personnes soutenantes, la perception du soutien social est déterminante car c'est un facteur de protection contre le stress et la maltraitance (Caron & Guay, 2005; Evans, Steel, & DiLillo, 2013; Razurel, Desmet, & Sellenet, 2011). Apparaît alors toute l'importance d'accompagner des parents dans l'identification et le renforcement de leur capital social, entendu comme « l'ensemble des ressources actuelles et potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (Bourdieu, 1980).

A côté de ce qu'ils disent à propos d'eux-mêmes, les parents ont exprimé des sentiments et des émotions que l'on peut rassembler dans quatre catégories : démuné/perturbé, peur, tristesse, colère (cf. annexe 18⁷²). Ces émotions apparaissent dans deux cas : soit lorsque les parents parlent des difficultés rencontrées dans leur rôle de parent, soit lorsqu'ils racontent leur expérience avec l'établissement. La majorité des parents, et quel que soit l'établissement dont ils relèvent, exprime à un moment de leur discours qu'ils sont ou ont été démunis, perturbés par rapport à leur enfant. Cette émotion lorsqu'elle est rapportée à la mesure d'accompagnement est particulièrement exacerbée dans le cas de judiciarisation :

Maman accompagnée par la MECS internat (n°6) :

« C'était la première fois que j'avais affaire à la justice donc je ne savais pas trop comment réagir vous voyez ? Il faudrait prendre un avocat. Ah bon ? Il faudrait que je prenne un avocat »

⁷¹ Points développés dans les sections 18.3 et 18.6.3 des annexes de ce travail.

⁷² Points développés dans la section 18.7 des annexes de ce travail.

mais pourquoi ? Qu'est-ce que j'ai fait de mal ? Tout ça, vous voyez, tout ça c'était surprenant pour moi et nouveau et j'ai pas su trop sur le moment et voilà... »

Maman accompagnée par la MECS ouverte (n°7) :

« J'aurais peut-être dû dire quelque chose aussi mais je me suis retranchée sur moi-même alors que j'aurais pas dû. J'aurais dû ouvrir ma bouche même si ça aurait été dur... Qu'ils voient qu'on est déterminé... C'est pas facile »

Tout comme la tristesse :

Maman accompagnée par la pouponnière (n°1) :

« On doit apprendre à se forger et pas tomber dans une dépression traduite par des pleurs, qui puisse préjudicier aussi la visite de l'enfant ».

Papa accompagné par la pouponnière (n°3) :

« On était en pleurs ».

11.1.2.2. Sur les professionnels qui les accompagnent

Dans l'ensemble, les parents sous mesure judiciaire parviennent à opérer une distinction entre les services décisionnaires (judiciaires) et les services-gardiens (établissements). Ainsi, tous les parents interrogés se sont sentis les bienvenus dans les établissements à leur arrivée, hormis une maman du centre maternel qui modère son avis (Ent14)⁷³. Lorsque la question est ramenée au ressenti présent, 4 personnes sont mitigées sur leur sentiment d'être les bienvenues, d'être intégrées (Ent 2, 11, 14 et 15).

La moitié des parents interrogés connaît tous les prénoms des professionnels, l'autre moitié évoque en connaître certains (cf. tableau 30).

Tableau 30 : Connaissance des prénoms des professionnels

| Connaissance des prénoms des professionnels | | | | | | | |
|---|-------------|---------------|--------------|-------|-----------------|-----------|---------------|
| | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs | Total général |
| Certains | 4 | 3 | | 1 | 1 | | 9 |
| Tous | 1 | | 3 | 2 | 2 | 1 | 9 |

Ce sont les parents de la pouponnière et de la MECS internat qui connaissent le moins les personnes qui s'occupent de leur enfant. Cela peut s'expliquer par le nombre élevé de professionnels qui travaillent sur les groupes, leurs horaires changeants et le turn-over⁷⁴. Dans cette continuité, ce sont aussi les parents de la Pouponnière et des MECS qui déclarent avoir une relation privilégiée avec une personne en particulier, qui se trouve la plupart du temps être

⁷³ (Ent) désigne le numéro de l'entretien auquel il est fait référence

⁷⁴ Points développés plus loin dans la section 11.2.3.1. de ce travail.

le référent de l'enfant. A la MAJPE et au centre maternel, les parents n'affirment pas de préférence pour un professionnel précis.

De manière générale, les parents ont le sentiment que leurs avis sont pris en compte par les professionnels (cf. tableau 31). Les parents qui n'ont pas ce sentiment sont également ceux qui expriment le plus de colère dans leur discours.

Tableau 31 : Sentiment que son avis est pris en compte

| Sentiment que son avis est pris en compte | | | | | | | |
|---|-------------|------------------|-----------------|-------|--------------------|-----------|------------------|
| | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs | Total général |
| Oui | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 12 |
| Non | 2 | | | | 1 | | 3 |
| Pas toujours | | 1 | 1 | 1 | | | 3 |

Tous les parents ont déclaré que l'accompagnement les aide à être parents, hormis un père qui est mitigé sur la question (Ent 2). Pour lui, l'établissement l'aide et l'empêche à la fois d'être papa du fait d'apprendre des choses utiles pour sa parentalité mais aussi d'être éloigné quotidiennement de sa fille. Douze parents ont le sentiment d'avoir appris des choses utiles pour être parent.

De manière générale, ils ont des représentations positives de l'établissement et des professionnels⁷⁵. Ils soulignent des postures et des attitudes professionnelles empreintes de bienveillance et accordent beaucoup d'importance à l'instauration d'une confiance. En revanche, un point sensible se situe dans l'accordage des places de chacun à propos de la légitimité à s'occuper de l'enfant.

Les représentations réciproques parents-professionnels transparaissent dans les catégories conceptualisantes qui vont suivre.

11.2. Le pouvoir d'agir inscrit dans l'ici, le maintenant et l'avec

Durant l'analyse des codes et des catégories des axes capacitants et incapacitants des *focus group* et des entretiens des parents (cf. annexe 17 et 18), nous avons remarqué des liens d'oppositions et de convergences entre certains éléments. C'est pourquoi nous avons souhaité organiser l'interprétation autour de catégories conceptualisantes (cf. figure 85).

⁷⁵ Points développés plus loin dans la section 11.2.3. de ce travail.

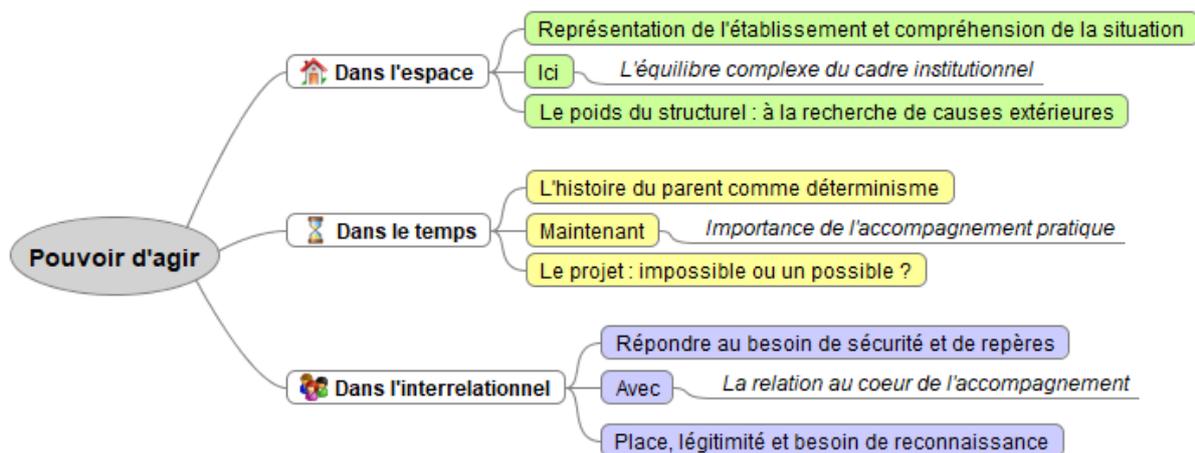


Figure 85 : Catégories d'analyse des entretiens et des focus group

C'est en suivant cette carte mentale que nous développons notre analyse des résultats.

11.2.1. Dans l'espace

L'espace se structure dans l'expérience des personnes, il est à la fois « le contexte et le produit de l'action » (Pattaroni, 2016). L'espace est ici entendu comme le milieu particulier de la rencontre entre parents et professionnels. La rubrique proposée repose sur l'idée d' « espace vécu » (Frémont, 1974) : elle fait apparaître les représentations des parents et des professionnels sur l'institution et son environnement.

11.2.1.1. *Représentation de l'établissement et compréhension de la situation*

Avant même d'être accompagnés par les établissements de protection de l'enfance, les parents en ont parfois une représentation. Un tiers des parents interrogés disent avoir entendu parler de l'établissement avant d'y être accueillis. Nous avons constaté que la judiciarisation est une entrave à la représentation positive d'un établissement d'accompagnement.

Le centre maternel, avec sa particularité d'accueil mère-enfant, fait l'objet d'appréhensions de la part de plusieurs mamans concernant une possible entrave à la liberté individuelle.

Maman accueillie au centre maternel (n°15) :

« *Je voulais pas trop parce que j'avais l'impression que je serai enfermée alors que je suis pas enfermée du tout. C'est pas la prison.* »

L'accompagnement au centre maternel demeure néanmoins une proposition faite aux mères, même dans un cadre judiciaire : elles doivent choisir d'être accueillies avec leur enfant ou que celui-ci soit placé. C'est ainsi que nous proposons l'oxymore « choix imposé » pour qualifier ce qui semble être un choix mais qui ne l'est pas réellement au vu des contraintes qu'il revêt.

Professionnelle de la MAJPE (FG5) :

« On a l'exemple d'une famille, je pense que clairement on lui a fait comprendre que soit ils viennent ici (et c'est pas les premiers et ça sera pas les derniers), soit il y a risque de placement ».

Ainsi, la MAJPE qui accueille uniquement des familles orientées administrativement par la PMI, souffre d'être étiquetée comme un établissement de placement de par son ancrage institutionnel dans une association aux missions plurielles et de par sa mission de prévention⁷⁶. Cependant, l'élaboration d'objectifs avant même l'orientation à la MAJPE permet aux parents de comprendre les enjeux de l'accompagnement.

Les entretiens ont mis en avant que les parents avaient des difficultés à comprendre la situation, particulièrement en début d'accueil et quand ce-dernier fait l'objet d'une mesure judiciaire. Cela peut être mis en lien avec le nombre d'accueil d'urgence qui représente la majorité des situations en pouponnière et en MECS internat. Certains parents évoquent le choc, la surprise, l'incompréhension et la méconnaissance des procédures judiciaires. Ils sont déstabilisés par la précipitation des événements, l'inconnu et la transformation de leur structure familiale.

Outre cette déstabilisation, certains parents ne comprennent pas les causes qui ont précédé à l'orientation en établissement. Parmi les douze parents interrogés sous mesure judiciaire, neuf se sentent à l'aise dans leur rôle de parent, alors que deux tiers des parents qui font l'objet d'une mesure administrative déclarent ne se sentir que partiellement à l'aise dans leur rôle. Davantage dans les situations de placement judiciaire, nous repérons des discours ambivalents qui vacillent entre conscience des difficultés, et incompréhension de la situation.

Maman accompagnée par la pouponnière (n°2) :

« On est d'accord, on est jeunes parents, on a besoin d'aide [...] il y a beaucoup de parents avec qui j'ai déjà discuté, même eux ils comprennent pas le placement de leur enfant ».

D'autres fois, il y a une compréhension de la situation et une conscience des difficultés mais les conditions représentent un obstacle.

Maman accompagnée à domicile, avec placement séquentiel de l'enfant (n°7) :

« Je le comprends, c'est pour le bien de l'enfant mais bon après je me dis : d'un côté je suis un peu pour mais de l'autre côté non. Parce qu'après je la vois quand la gosse ? »

⁷⁶ Point lié à la complexité du cadre institutionnel, développé ci-dessous dans la section 11.2.1.2.

De manière générale, les parents arrivent à dissocier les instances décisionnaires de l'établissement gardien.

Les représentations de l'établissement et la compréhension qu'ont les parents de la situation sont déterminants pour le développement de leur pouvoir d'agir. « Il est important qu'un parent puisse comprendre exactement ce qu'est le service, quels sont ses pouvoirs, ses possibilités et ses limites. C'est l'"éclairage préalable" à un consentement éclairé » (Tortolano & Vander Borgh, 2016, p. 33). Les parents seront dans de meilleures dispositions s'ils conçoivent la mesure d'accompagnement comme une ressource plutôt qu'un empêchement. Cependant, la complexité du système de protection de l'enfance génère des obstacles pour se situer, obstacles que l'on détecte également chez les professionnels (Fablet, 2010).

11.2.1.2. Ici : l'équilibre complexe du cadre institutionnel

L'espace institutionnel comporte un cadre qui délimite l'objet et les modalités de la rencontre entre professionnels, parents et enfants. Le cadre institutionnel est un élément qui a été relevé légèrement du côté des parents, et en grande majorité par les professionnels. Ce sont principalement leurs missions que les professionnels ont questionnées. En effet, celles-ci ne semblent pas toujours se diriger vers la promotion de la parentalité. Par exemple, le centre maternel interroge son propre dispositif sur la valorisation d'une parentalité maternelle qui vient reléguer la place du père au second plan. Dès lors, de par sa mission, le centre maternel instaure une différenciation sexuée des rôles parentaux. Un point repéré dans l'étude de Sellenet (2007), pointant une reconnaissance ciblée sur la mère.

De manière plus large, le paradoxe de la mission de protection de l'enfance est soulevé : peut-on être dans l'accompagnement des parents tout en étant constamment dans la suspicion que l'enfant peut être en danger ? Le service de PAD est directement confronté à ce paradoxe puisque les professionnels travaillent au plus près des familles, dans leur environnement de vie. Ils ressentent l'ambiguïté de leurs missions : accompagner les parents dans un principe de précaution. Le travail avec les parents est une prise de risque (Petitot, 1998).

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« On n'est pas là dans le jugement même si on l'est. Forcément, à un moment donné on est obligé de se positionner. Finalement c'est un peu un leurre aussi » (PAD)

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« Je trouve qu'il y a une espèce d'hypocrisie autour de la manière dont on présente notre service et notre travail et entre les missions qu'on nous demande par moment. C'est à dire qu'on va dire au parent : "non mais on est un service de soutien, on est là pour vous soutenir, pour éviter

à tout prix le placement", tout en leur disant quand même que ben voilà, on doit faire des rapports. [...] On vient pas ramener des observations pour dire ben ok il va falloir travailler sur ça, c'est ramener des observations pour savoir si l'enfant n'est pas trop en danger chez lui, est-ce qu'il y a possibilité de travailler avec eux ou pas ? [...] Ca va être compliqué de mettre en place une relation de confiance et une relation de travail parce qu'à tout moment ils vont être dans la suspicion de "mais en fait est-ce qu'elle me dit ça ? Est-ce qu'elle est là et elle va me soutenir ? Est-ce que tout ce que je vais dire va être retenu contre moi ? ". Et en fait cette confusion je trouve qu'elle est préjudiciable à notre travail et au développement de la parentalité qu'on peut faire avec les familles qu'on suit ».

Cette ambiguïté aux allures menaçantes pour les familles était déjà relevée en 2000, dans un rapport qui pointait le sentiment des parents de devoir se conformer aux normes des travailleurs sociaux et d'adopter des attitudes contre-naturelles (Naves & Cathala, 2000). La délimitation entre service d'investigation et service d'accompagnement des parents n'est pas assez marquée, et cela change tout dans les aspects relationnels pourtant si importants pour le développement du pouvoir d'agir⁷⁷. La prévention et la précaution sont indispensables pour assurer le bien-être de l'enfant : c'est bien la mission première de ces établissements que de protéger l'enfant. En revanche, leur dosage est complexe et peuvent conduire à être à l'affût du moindre faux-pas. Les attentes institutionnelles sont parfois inatteignables pour les parents : est-ce encore l'intérêt de l'enfant qui est visée, ou la perfectibilité du parent ? Le parent n'a plus le droit à la moindre erreur, sous-réserve que celle-ci soit consignée, transmise et utilisée. D'autres professionnels de la MECS, de la MAJPE et du centre-maternel abordent ces questions d'évaluation, de jugements et de surveillance. Les parents interrogés relèvent rarement ces points et estiment majoritairement ne pas se sentir jugés par les professionnels. Peut-être n'ont-ils pas osé se livrer sur leurs ressentis, à moins que le questionnement éthique des professionnels à ce propos permettent de proposer une posture d'accompagnement véritablement empreinte de non-jugement.

Le cadre institutionnel est aussi abordé du point de vue des limites, perçues tantôt comme bénéfiques, tantôt comme une entrave. A la MAJPE, les professionnelles pensent que si le cadre est trop souple il laisse les parents dans leur principe de réalité et ne les amène pas à être dans une dynamique de changement et de développement. Aussi, poser un cadre permet d'éviter de créer une relation de dépendance qui irait à l'encontre du pouvoir d'agir. L'assistantat est évoqué comme une dérive professionnelle : même si le parent n'était pas dans cette attente, il arrive que les professionnels anticipent et fassent à leur place. Pour les parents, les limites

⁷⁷ Points développés plus loin dans la section 11.2.3. de ce travail.

institutionnelles sont nécessaires et bénéfiques. Par contre, les limites perçues comme une entrave sont celles qui se rapportent à l’agir du professionnel. Ainsi, les professionnels déplorent la rigidité des procédures et des protocoles administratifs qui les freinent dans leurs actions de développement de la parentalité. Ils se sentent empêchés dans leurs actions et regrettent un manque de spontanéité.

Professionnelle de la MECS ouverte (FG4) :

« Il faut se projeter trois mois à l'avance alors que, pour moi vraiment c'est compliqué. Et parfois c'est long et du coup ça peut être décourageant. Souvent on en parle en équipe, en fait on a des envies mais on est un peu...freinés, découragés »

La question du temps imparti au développement d’actions en faveur de la parentalité est aussi soulignée⁷⁸. Il diffère selon le type d’établissement, ses missions et son fonctionnement. Ainsi, la pouponnière et la MECS internat soulignent être prises par le quotidien de l’enfant et la gestion du collectif. Certains professionnels disent qu’à trop se centrer sur l’enfant, le travail avec les parents est délaissé alors que le bien-être de l’enfant peut passer par l’accompagnement de ses parents.

Au-delà des moyens humains, les moyens matériels et financiers sont évoqués comme des freins au développement de la parentalité. Ce sont surtout les locaux qui sont décrits par rapport au fait qu’ils soient inadaptés ou trop petits. Encore une fois cette question est abordée par la pouponnière et les MECS : les locaux ont été pensés comme des groupes de vie pour les enfants et ne comportent pas d’espaces dédiés aux parents. Les professionnels souhaiteraient accueillir les parents autrement qu’à la porte, leur offrir un endroit chaleureux et convivial qui atténue l’aspect institutionnel. A ce titre, la MECS ouverte perçoit la maison dans laquelle ils accueillent les familles comme un élément positif de par son apparence non-institutionnelle et familiale. Il la qualifie de « cocon ».

A travers le cadre institutionnel, les professionnels interrogent le fondement de leurs actions en direction des parents. La complexité résulte dans l’équilibre à trouver dans l’appropriation de ses missions, dans les contours du cadre d’intervention ainsi que dans les moyens mis à disposition.

⁷⁸ Point développé plus loin dans la section 11.2.2.3. de ce travail.

11.2.1.3. *Le poids du structurel : externalisation des causes d'incapacitation*

Il est intéressant de voir que l'espace institutionnel est perçu à la fois comme un contexte et comme un environnement⁷⁹. En ce sens, alors que les réflexions des *focus group* devaient se porter sur les aspects capacitants et incapacitants générés par leur établissement, les professionnels ont élargi leur réflexion à l'environnement en incluant des causes extérieures au contexte institutionnel. Ainsi, quelques-uns d'entre eux ont évoqué que le pouvoir d'agir du parent était lié à leur propre pouvoir d'agir. Cet aspect a d'ailleurs été mis en évidence par Le Bossé (2019) : pour pouvoir accompagner le développement du pouvoir d'agir, l'accompagnant doit en avoir fait l'expérience par lui-même.

Les établissements concernés par la judiciarisation de l'accueil pensent que les juges et inspecteurs de l'ASE « ouvrent l'environnement capacitant ». Ce sont eux qui ouvrent ou restreignent les droits des parents à être en contact avec leur enfant. Les professionnels parlent d'une dépendance aux décisions du juge, leur action est limitée par ces droits mais aussi par le délai d'attente.

Professionnel de la MECS (FG2):

« On est obligé de se conformer à ce qui a été décidé pour pouvoir mettre en place. Si il est décidé que si cet enfant-là il n'a pas de droit, il y aura forcément un frein »

Les décisions prises par ces instances ne vont pas toujours dans la même direction de ce qui est préconisé par les professionnels. Les mesures ordonnées influent aussi sur la durée de l'accompagnement selon la possibilité d'un renouvellement. A la MAJPE, c'est le manque d'indépendance dans les orientations qui est relevé : les familles sont orientées uniquement sur accord d'une commission.

L'enclavement institutionnel est aussi mentionné : chacun travaille de son côté et il y a un manque de concertation sur les situations familiales. Nous avons constaté que les difficultés auxquelles sont confrontés les parents sont multiples, et ce, quel que soit l'établissement⁸⁰. Par conséquent, les familles rencontrent un certain nombre de services sociaux auxquels elles doivent se livrer sur leur histoire.

⁷⁹ Point développé dans la section 4.4.1. de ce travail.

⁸⁰ Point développé dans la section 9.1. de ce travail.

Maman accueillie à la MAJPE (n°11) :

« J'ai beaucoup de rendez-vous médicaux que ce soit pour elle, pour moi. Après j'ai aussi d'autres rendez-vous, j'ai l'assistante sociale, j'ai la puéricultrice, j'ai les TISF aussi... »

Maman accueillie au centre maternel (n°15) :

« Il y avait les accompagnements à la mission locale où je devais aller mais vu que j'ai trop de rendez-vous avec la juge et l'enquêtrice j'ai plus le temps de faire tout ça. »

Cette pluralité de rendez-vous et de personnes rencontrées peut nuire à la lisibilité de l'accompagnement et de ces objectifs. Elle peut aussi aller à l'encontre du développement du pouvoir d'agir du parent, comme l'évoque la maman du centre maternel : elle ne peut se projeter dans un avenir hors-institution puisque les rendez-vous freinent sa recherche d'emploi.

La concertation inter-établissements semble être une piste pour ne pas limiter parents et professionnels dans leur pouvoir d'agir. Un des revers de cette mise en commun des ressources résulte dans une forme d'allégeance aux propos des intervenants.

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« Comme on ne va pas dans le même sens que le reste de nos partenaires sociaux, on pourrait être remis en question dans notre jugement »

Ainsi, il semblerait que les écrits et les dires des travailleurs sociaux qui gravitent autour des familles doivent aller dans la même direction, auquel cas leur légitimité pourrait être remise en cause. Dès lors qu'ils arrivent dans un établissement, les parents accompagnés emportent avec eux le poids des constats qui ont été faits sur leur situation.

D'ailleurs, outre les instances juridiques et les partenaires sociaux, ce sont les parents eux-mêmes et leurs comportements qui sont remis en cause dans le processus de développement de leur pouvoir d'agir. Les professionnels entrent dans une démarche de double-victimisation⁸¹, où les parents sont blâmés pour leurs difficultés.

Professionnelle de la MECS ouverte (FG3):

« Quels sont les freins ? Parfois les parents eux-mêmes »

Professionnelle de la MAJPE (FG5) :

« On est un peu limité à la réalité des parents »

Professionnelle du centre maternel (FG6) :

« On voit bien que les cartes elles sont chez elle et pas chez nous pour le développement de la parentalité »

⁸¹ Point développé dans la section 3.2.1. de ce travail.

Le pouvoir d’agir des professionnels est limité par celui des parents. Deux éléments sont soulevés : la non-collaboration et les difficultés personnelles invasives.

La non-collaboration est mise en avant par quinze professionnels, dont un tiers appartient à la MECS internat. Il est question de refus, de parents réfractaires, fermés. Les professionnels proposent un accompagnement mais se retrouvent devant des refus et de l’absentéisme, démunis quant à la non-participation des parents.

Professionnelle de la pouponnière (FG1) :

« On les appelle et on leur demande de nous rappeler dans la matinée, on n’a jamais de retours ».

Professionnelle de la MECS ouverte (FG3) :

« J’ai une famille comme ça qui me dit oui, oui, tout le temps et en fait il n’y a jamais personne ».

Pour certains professionnels, il y a un manque d’investissement des parents, de coopération, d’engagement. La MAJPE est le seul établissement qui ne souligne pas la non-collaboration.

Les difficultés personnelles invasives sont décrites principalement dans le groupe du centre maternel. Les professionnels soulignent également des aspects structurels : les parents sont sous l’emprise d’environnements familiaux, amicaux et économiquement précaires qui ne leur permettent pas de s’impliquer auprès de leur enfant.

La « désertion parentale » doit être questionnée au vu de ces propos qui s’inscrivent dans une perspective déficitaire (Boulangier et al., 2010)⁸². La non-reconnaissance et l’invalidation des compétences éducatives des parents découragent leur investissement. Se creuse alors un écart entre les parents et les professionnels, générant une incompréhension réciproque. Les parents peuvent alors choisir le repli et l’invisibilité⁸³. Ces attitudes parentales sont parfois interprétées par les professionnels comme une source de danger ou de maltraitance (Gavarini & Petitot, 1998). La relation est alors sous l’emprise d’un cercle vicieux. Le parent qui ne participe pas ne doit pas être écarté notamment parce qu’« il est préférable, ou en tous les cas plus clair, de travailler avec un refus que de forcer un accord » (Tortolano & Vander Borgh, 2016, p. 33). La participation n’est pas forcément significative d’un réel investissement de la part du parent.

L’espace a globalement été abordé sous l’angle d’une contrainte, perçu par les professionnels comme une entrave à leur pouvoir d’agir, dont découle celui des parents. Inévitablement les

⁸² Point développé dans la section 3.2.1. de ce travail.

⁸³ Points développés dans la section 3.2.2. de ce travail.

établissements de protection de l'enfance sont des dispositifs, ils sont donc pensés dans un but précis et construit. La mission de protection de l'enfance vient interférer avec la sphère familiale, mettant en lumière ses points de vulnérabilité et créant de fait, une situation déstabilisante. Or, si les professionnels s'efforcent à changer le dispositif, ils ne peuvent se concentrer sur l'accompagnement des familles. La situation doit être saisie sous l'angle du concept d'aide contrainte (Hardy, 2018) : le cadre du dispositif est contraignant, dès lors comment créer à l'intérieur de ce cadre des espaces de possibles ? Le parent est accueilli avec ce qui le constitue (ses représentations, son histoire, ses difficultés) dans un établissement qui répond à des obligations légales et à des missions précises. A partir de ce contexte restrictif, comment créer un environnement qui lui permette de développer son pouvoir d'agir parental ?

11.2.2. Dans le temps

Nous avons constaté que la temporalité apparaît de manière récurrente dans le discours des parents et des professionnels, mais sous différentes formes. Le pouvoir d'agir parental se situe dans trois temporalités :

- Le temps au passé, comme continuité et succession d'une histoire familiale.
- Le temps au présent, comme une possibilité d'agir.
- Le temps au futur, comme une projection vers l'avenir.

11.2.2.1. L'histoire du parent comme déterminisme

Dans les différents *focus group*, il est fait référence soixante fois à l'impact de l'histoire familiale et de la reproduction intergénérationnelle. Pourtant, aucun des parents interrogés n'évoque son histoire familiale lors des entretiens. Nous avons vu que pour les professionnels, être parent c'est s'inscrire dans une histoire à la fois héritée et transmise : il est celui qui la perpétue en constituant une nouvelle famille à laquelle il transmet des valeurs⁸⁴. Les parents accompagnés seraient les dépositaires d'une histoire marquée par des carences affectives, éducatives, voire intellectuelles.

Professionnelle de la MAJPE (FG5) :

« *C'est une grand-mère qu'on accueillait elle m'avait dit : moi j'ai été placée ici, ma maman m'avait placé ici* »

⁸⁴ Point développé dans la section 11.1.1.1. de ce travail.

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« *La principale difficulté des parents c'est cette transmission de l'éducation, du cadre qu'eux-mêmes ils n'ont pas eu* »

Les professionnels postulent que comme les parents n'ont pas eu de modèle, ou que ce modèle parental était inadapté, ils ne peuvent pas s'appuyer sur des pratiques qui répondent aux besoins de l'enfant. Leur parentalité s'organise autour du manque (Petitot, 1998). Ainsi ils sont dans la production ou dans la reproduction de comportements inadaptés. Plusieurs témoignages font état d'une reproduction intergénérationnelle du placement, et par conséquent d'une transmission des difficultés parentales⁸⁵. Ces difficultés peuvent être liées à des expériences antérieures au placement (comme la relation néfaste avec le parent négligeant ou maltraitant), aux conséquences traumatiques de la séparation (sentiment d'abandon) et/ou aux conditions de placement (Malinsky Marey, 2005). Le mécanisme d'"identification à l'agresseur", introduit par Ferenczi, Freud et Fraiberg, apporte un point de vue psychologique sur les comportements de reproduction et/ou d'autodestruction (Houzel, 1999).

Dans une visée développementale, l'histoire du parent doit être pensée comme une donnée structurelle mais non déterministe. De cette manière, l'histoire doit faire sens pour produire du sens. De nombreux chercheurs insistent sur la nécessité d'élaborer psychiquement les effets des traumatismes afin que l'enfant ne reproduise pas les maltraitements vécus, une fois parent (Cyrulnik, 2002; Houzel, 1999). Pour Cyrulnik (2002), la personne doit faire une démarche d'"historicisation" pour s'approprier son histoire et ne pas être étranger à soi-même. La mise en récit d'évènements traumatiques permet d'entrer dans un processus de résilience et dans une "métamorphose du traumatisme". Pour Ricoeur (2009), pouvoir raconter et pouvoir se raconter sont constitutifs de l'"homme capable". L'individu d'aujourd'hui doit se construire une identité réflexive et narrative pour s'adapter aux repères flexibles et insécures (Ricoeur, 2015; Dubar, 2000 dans Roquet, 2009). L'histoire comporte un aspect structurant (Boutinet, 1993). Elle est aussi le moyen de s'inscrire dans une trajectoire. Ainsi, le sens de la "vie bonne" résulte dans « l'enracinement biologique de la vie et l'unité de l'homme tout entier, en tant qu'il jette sur lui-même le regard de l'appréciation » (Ricoeur, 2015, p. 209). L'identité narrative permet une appréciation de soi par soi-même et également par les autres qui nous renvoient le sentiment d'être compris (Cyrulnik, 2002). L'histoire du parent est alors un point essentiel de l'accompagnement des parents, non pas dans sa causalité mais dans sa capacité reconstructive.

⁸⁵ Point développé dans la section 1.5.3.3. de ce travail.

11.2.2.2. *Maintenant : l'importance de l'accompagnement pratique*

Choisir d'ancrer l'accompagnement dans le moment présent permet une décentration de la recherche de causalité. Une professionnelle exprime ce besoin de partir de là où en est actuellement le parent.

Professionnelle du service de placement à domicile (FG4) :
« *Construire une histoire qui nous appartient. On essaie d'oublier ce qui s'est passé avant parce que ça leur a souvent porté préjudice. Essayer de partir d'aujourd'hui, et de créer quelque chose de nouveau pour savoir là où est-ce qu'ils sont maintenant* ».

L'accompagnement pratique s'installe dans la continuité des résultats de l'analyse lexicométrique qui montre une prévalence pour l'accompagnement explicite qui se manifeste au travers des postures et des outils que développent les professionnels⁸⁶. Les parents et les professionnels se rejoignent sur la nécessité d'un accompagnement présentiel, basé sur le factuel et les actes usuels. L'acte usuel est un terme législatif. Lorsque l'enfant est confié, le service gardien est considéré comme un tiers qui peut exercer les actes usuels à la place du parent. Ces actes usuels sont liés au quotidien de l'enfant, et se distinguent des actes graves ou importants qui relèvent de l'autorité parentale. Ainsi, les actes usuels sont des « actes qui ne rompent pas avec le passé ou qui n'engagent pas l'avenir de l'enfant, des actes non graves et habituels », ils semblent être un moyen pour les parents d'identifier les besoins de leur enfant (Permingeat, 2013, p. 54).

L'accompagnement pratique se décline en cinq sous-catégories :

- Présence, place et participation des parents ;
 - Posture d'accompagnement ;
 - Informations et outils de transmission ;
 - Durée d'accompagnement, cheminement ;
 - Donner un cadre, des objectifs.
-
- Présence, place et participation des parents

Les parents expriment ce besoin d'être au contact de leur enfant pour apprendre. Le discours d'un papa est particulièrement éloquent à ce sujet :

⁸⁶ Voir les sections 10.1 et 10.2 de ce travail.

Papa accompagné par la pouponnière (n°2) :

« Ne pas avoir ses enfants, c'est le plus compliqué parce qu'on peut pas apprendre et apprendre à nos enfants. Devenir parents en même temps qu'eux qui grandissent. Je ne sais pas comment expliquer ça... En fait que eux ils grandissent et nous on apprend encore davantage. Quand ils grandissent ben nous aussi on grandit en apprenant. »

A travers ses propos, il exprime que la pratique de la parentalité contribue à son processus de parentalisation⁸⁷. C'est par l'expérience et le prendre soin qu'il va pouvoir apprendre et évoluer dans sa fonction parentale.

La présence des parents est aussi un élément fondamental pour les professionnels qui déclarent :

Professionnelle du centre maternel (FG6) :

« Accompagner ça veut bien dire être à deux. »

Justement, l'absence est ressentie comme un véritable frein. Les professionnels se retrouvent parfois démunis quant à la non-participation des parents. Parfois, les parents ne répondent pas, ne donnent plus signe de vie ou bien s'engagent à venir et le moment venu, ils ne sont pas là. Le parent essuie ces qualificatifs : en refus, fermé, réfractaire, absent, non-investi, non-coopératif. Les professionnels se questionnent sur leur mobilisation et leur engagement alors même que l'accompagnement n'est pas toujours issu d'un choix volontaire de leur part.

La présence du parent est insufflée par des invitations à participer à des activités et des ateliers au sein ou en-dehors de l'établissement. Ce sont principalement les activités liées au quotidien de l'enfant et à l'exercice de la parentalité qui sont, selon les professionnels, les plus adaptées au développement du pouvoir d'agir du parent : donner le bain, le repas, le goûter. Les parents, quant à eux, racontent les expériences auxquelles ils ont été invités en se focalisant sur les sorties et les journées festives, et dans une moindre mesure sur les ateliers. Globalement, les parents accompagnés dans le cadre d'une mesure judiciaire déclarent participer davantage aux événements proposés que les parents sous mesure administrative (cf. tableau 32).

Tableau 32 : Déclarations des parents interrogés sur leur participation

| Participation aux ateliers, journées proposés | | | | | | |
|---|--------|----------|---------|---------|----------|-------|
| | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Total |
| Administratif | 1 | 1 | 2 | 2 | | 6 |
| Judiciaire | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| Total | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 18 |

⁸⁷ Point développé dans la section 2.2.2.4. de ce travail.

Une place est aussi faite au parent dans la prise en compte de ses attentes et de ses choix pour l'enfant. En accueil internat, les professionnels citent le choix des habits, de la coiffure, de l'alimentation, de la décoration de la chambre. Cette consultation parentale est justement l'une des recommandations de bonnes pratiques, préconisée par l'ANESM (2010).

Les professionnels déclarent que favoriser le pouvoir d'agir du parent dépend de la place qui lui est faite dans l'établissement, au niveau de sa présence effective mais aussi d'un point de vue administratif. L'outil du projet personnalisé est évoqué pour y répondre, tout comme la possibilité pour le parent de donner son autorisation pour les sorties, le droit à l'image, et d'apposer son avis lors de la lecture des rapports. Les parents ne désignent pas ces outils mais soulignent la prise en compte de leur avis dans les échanges. Ils apprécient que les décisions soient prises en concertation.

La singularité des propos d'une professionnelle de la MECS se distingue. Dans un contexte d'internat, elle exprime l'importance de faire vivre le parent en dépit de son absence :

Professionnelle de la MECS (FG2) :

« On parle souvent des parents aux enfants. Il y a un lien qui est fait quotidiennement même si les parents ne sont pas présents ».

La présence dans l'absence contribue indirectement au pouvoir d'agir du parent par la continuité du lien à l'enfant. La séparation ne signifie pas la rupture tout comme le maintien des liens avec la famille ne signifie pas le maintien dans la famille. La majorité des enfants ont besoin pour se construire de perpétuer un lien, au moins psychique, avec leurs parents (Berger, 2014; Pellé, 2001). D'autre part, l'annonce du placement est souvent vécue douloureusement et l'une des réactions parentales peut être l'éloignement. Ainsi, l'absence du parent, qu'elle soit imposée ou réactionnaire, ne prédit pas la rupture des liens. Faire vivre le parent en son absence lui offre la possibilité d'exister aux yeux de son enfant.

- Posture d'accompagnement

Le discours sur la posture d'accompagnement n'est pas exprimé de la même manière chez les parents et chez les professionnels. Du côté des professionnels, les propos relèvent davantage de missions comme "redonner confiance et estime de soi", "travailler le lien parents-enfants" et "adaptabilité et individualisation". Chez les parents, la référence à la posture professionnelle est moins formalisée et transparait dans le discours :

La confiance en soi. En parlant des professionnels, une maman dit : *« Ici ils apprennent beaucoup de choses : à être parent, à être bien en soi, la confiance en soi »*

Le lien parents-enfants. Par rapport à l'accueil de sa fille, une maman dit : « *Depuis qu'elle est là, je trouve que je crée plus un lien avec elle* »,

L'individualisation. En parlant des professionnels, une maman dit : « *Je pense que c'est des gens qui pensent à moi comme maman, comme personne, je le sens* ».

Parents et professionnels se rejoignent sur le fait de "partir des besoins de l'enfant" pour amorcer le travail de la parentalité.

Professionnelle du service de placement à domicile (FG4) :

« *J'ai un enfant en face de moi : qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui ne va pas ? Et à partir de là essayer de trouver qu'est-ce qui chez le parent va déclencher ce qui ne va pas* ».

Dans son discours, la professionnelle explique qu'en partant de l'enfant, elle parvient à mettre ses représentations personnelles de côté : si une pratique parentale la questionne, elle se centre sur l'enfant et cherche à savoir si ce comportement est nuisible à son bien-être ou non. Partir des besoins de l'enfant permet de concevoir son épanouissement et sa qualité de vie⁸⁸. Plusieurs recherches insistent sur cette prise en compte des besoins et l'observation du développement de l'enfant pour évaluer le danger et accompagner les parents (Braconnier, 1991; OEJAJ, 2006).

L'accompagnement social est aussi un élément qui a été souligné plus souvent par les parents que par les professionnels, et principalement par les mamans accueillies au centre maternel. Il est question d'accompagner le parent dans des aspects qui ne sont pas directement liés à la relation parents-enfants mais qui ont un impact indirect dessus, comme la recherche d'emploi, de logement ou d'un mode de garde. Dans cette continuité, l'accompagnement juridique est aussi soulevé : les parents ont besoin de se sentir encouragés et aidés dans les démarches afférentes au placement judiciaire. Aussi, l'accompagnement psychologique des parents est relevé alors qu'il semble disparate selon les établissements, notamment au vu de la pluralité des missions assignées au psychologue (accompagnement de l'équipe, de l'enfant et des parents).

- Informations, explications et outils de transmission

Les informations sont entendues par les professionnels comme les éléments qui sont donnés aux parents sur ce que l'enfant vit lorsqu'ils ne sont pas là. Ils les appellent transmissions. Ces transmissions se font via des outils tels que le cahier de vie et les photos qui à la fois retracent le vécu de l'enfant et permettent de faire le lien en l'absence du parent. Les courriers et les appels téléphoniques font partie de ces médias.

⁸⁸ Point développé dans les sections 2.2.3.1. et 4.2.2. de ce travail.

Professionnel de la MECS ouverte (FG3) :

« On les appelle régulièrement si on a des questions à leur poser par rapport à leur enfant et pour leur dire par exemple s'il n'a pas école, s'il est malade, s'il y a un changement de rendez-vous ».

Lorsque ces outils de communication sont utilisés pour rapprocher le parent du quotidien de l'enfant, ils sont bien perçus :

Maman accompagnée par la MAJPE (n°10) :

« Je reçois toujours une feuille en disant à quelle heure il a dormi, à quelle heure il s'est réveillé, ce qu'il a mangé ».

Les parents indiquent l'importance d'être tenus informés sur ce qui se passe pour leur enfant, et surtout concernant sa santé et son développement. Par contre, l'intention qui se situe derrière ces informations est primordiale. Il arrive que « ces courriers s'inscrivent davantage dans une logique de gestion des risques institutionnels que dans un souci de lisibilité de l'action et de pédagogie à l'égard des familles » (Dottori et al., 2010, p. 13). Dans ce cas-là, les outils de communication n'ont pas vocation à contribuer au pouvoir d'agir parental.

Les parents associent souvent les informations reçues au fait d'être rassurés. Ils apprécient également de visiter les lieux. Le droit aux informations est institué par l'article L.311-3 de la loi 2002 qui aborde l'accès aux documents qui les concernent, les informations sur les droits fondamentaux et les recours à disposition. Le consentement éclairé doit être recherché.

- Donner un cadre, des objectifs, du sens

Les professionnels s'épanchent sur le projet personnalisé comme un support au travail collaboratif. Il est d'ailleurs

Professionnelle de la pouponnière (FG1) :

« On fait participer les parents, on leur lit le projet. Comment est-ce qu'ils voient l'enfant ? Qu'est-ce qu'eux aimeraient mettre en place pour l'enfant ? On les inclut dedans, on leur parle de l'enfant, comment il est, ce qu'on va mettre en place pour lui ».

Ici, le projet personnalisé est vu comme un outil qui rassemble les parents et les professionnels autour de l'intérêt de l'enfant, de la coéducation. La loi de 2002 parle de participation directe du représentant légal au projet d'accompagnement. De son côté, l'article 21 de la loi de 2016 relative à la protection de l'enfance présente le projet de l'enfant comme un outil qui doit être fait en concertation avec les détenteurs de l'autorité parentale. Par contre, il n'est pas question d'un projet porté sur le développement de la parentalité.

Si l'éducation parentale semble moins institutionnalisée que l'accompagnement de l'enfant, les parents dévoilent l'importance de comprendre la situation et de pouvoir se projeter. Dans le cadre de mesures judiciaires, nombreux sont les parents à exprimer le caractère choquant, surprenant et déstabilisant de la situation. Certains expriment par eux-mêmes la volonté de prendre conscience et de mettre du sens sur ce qu'ils vivent. Une maman de la pouponnière apprécie particulièrement les échanges qui lui permettent de faire évoluer sa situation :

Maman accompagnée par la pouponnière (n°1) :

« On fixe des objectifs, on a des bilans tous les trois ou six mois et ensuite en fonction des objectifs, on améliore ce qu'il y a à améliorer, on change ce qu'il y a à changer ».

Par l'emploi des pronoms « nous », « on », les parents montrent qu'ils sont associés à la démarche.

- Durée d'accompagnement, cheminement

En partageant des expériences vécues avec des familles, les professionnels certifient que l'accompagnement s'inscrit dans une temporalité. La durée d'accompagnement permettrait un cheminement et une appréhension des difficultés parentales, qui ne peut se faire dans un laps de temps restrictif. A ce sujet, une professionnelle déplore l'exigence de rentabilité induite par la contractualisation de l'accompagnement dans le cadre d'un placement à domicile :

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« On va leur demander de venir réparer quelque chose qu'ils ont subie pendant 18, 20, 30 ans en 6 mois ! C'est une aberration ! ».

Le cadre d'accueil, de par les mesures ordonnées ou la limite d'âge, contraint la continuité du parcours. C'est au fil du temps que les parents vont faire confiance puis prendre confiance en eux et en leur parentalité. Plusieurs parents mettent en corrélation la durée d'accompagnement et le relationnel avec les professionnels.

Maman étant ou ayant été accompagnée par tous les établissements (n°16) :

« Ça fait un moment que je les connais donc je suis vraiment à l'aise avec eux ».

Les parents associent également la durée d'accompagnement à leur sentiment d'évoluer. Cependant dans le travail social, le temps pose question. Il y aurait une divergence entre « le temps comme valeur marchande et le temps comme maturation » (Paul, 2004, p. 98). Avec les exigences de durée prédéfinie, on se situe davantage dans l'intervention plutôt que dans l'accompagnement. L'intervention cherche à résoudre un problème efficacement alors que l'accompagnement se perçoit en termes de parcours, de processus, de cheminement.

11.2.2.3. Le projet impossible ou un possible ?

Le projet s'inscrit aussi dans la problématique de la conciliation du temps personnel et du temps institutionnel. Dans le milieu de la protection de l'enfance, les projets sont multiples : projet associatif, projet d'établissement, projet pédagogique, projet personnalisé... Ce sont des projets institutionnalisés, et liés aux missions de l'établissement. A côté de cela, il y a le projet existentiel qui s'entrevoit sur le long terme, comme désir et comme vecteur de sens.

- Projets institutionnalisés

Lors des *focus group*, les professionnels évoquent deux types de projet : les projets personnalisés et les projets qu'ils doivent élaborer pour mener des actions parentalité.

Nous avons vu plus haut que pour les professionnels, le projet personnalisé permet de donner un cadre et des objectifs⁸⁹. Il permet d'inclure le parent dans les décisions qui sont prises concernant l'enfant mais en revanche, ce projet n'est pas utilisé comme un outil d'accompagnement à la parentalité. D'autre part, la moitié des parents déclarent ne pas savoir ou ne pas avoir pris part à l'élaboration du projet personnalisé (cf. tableau 33). Le projet personnalisé ne fait pas toujours sens pour les parents, exception faite pour le centre maternel.

Tableau 33 : Sentiment de participation des parents à l'élaboration du projet personnalisé

| Elaboration du projet personnalisé | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|---------------|--------------|-------|-----------------|-----------|---------------|
| | Pouponnière | MECS internat | MECS ouverte | MAJPE | Centre maternel | Plusieurs | Total général |
| Oui | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 9 |
| Non | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 5 |
| Ne sait pas | 2 | 1 | | 1 | | | 4 |

Malgré un projet personnalisé globalement tourné vers l'enfant, les professionnels font tout de même des projets en direction des parents. C'est ce qu'ils appellent les projets parentalité. A ce sujet, ils se sont beaucoup exprimés : ils se rendent compte de leur importance mais déplore de ne pas pouvoir parvenir à les mettre en place. Beaucoup de professionnels, principalement des MECS, aborde la question du manque de temps et de l'indisponibilité aux parents.

Professionnelle de la pouponnière (FG1) :

« On pourrait organiser peut-être plus de choses avec les parents mais ça nous mobilise du temps pour écrire des projets, pour réunir du monde pour l'encadrement le jour même, ça peut mettre en difficulté ».

⁸⁹ Point développé ci-dessus dans la section 11.2.2.2. de ce travail.

Ci-dessus, une professionnelle de la pouponnière aborde ce manque de temps, à la fois concernant l'élaboration du projet mais également par rapport à la mise en place effective du projet. En accueil internat, la gestion du quotidien des enfants et la collectivité prennent une grande place et sont un frein à l'accompagnement de la parentalité.

Une autre difficulté est soulignée par une professionnelle de la MECS ouverte : celle de l'individualisation.

Professionnelle de la MECS ouverte (FG3) :

« *Faire cohabiter tous les parents dans le même projet c'est compliqué* ».

Le projet parentalité étant déjà difficile à mettre en place faute de temps et de moyens humains, il est parfois élaboré en direction de plusieurs parents. Or, les parents étant chacun confronté à une situation singulière, ils nécessitent un accompagnement pensé au regard de leurs ressources et empêchements.

Aussi, les professionnels déplorent le manque d'adhésion et de participation des parents, cela les freine dans leur envie de s'investir dans de nouveaux projets.

« Essayer d'obtenir l'adhésion des parents à la mesure proposée, comme le demande la loi est un leurre. Ils ne peuvent ressentir cette tentative que comme une manière de leur faire avaler la pilule. En revanche, le principal étayage consiste en un projet clair dans lequel les intervenants s'engagent en énonçant les résultats qu'ils en escomptent » (Berger, 2014, p. 89-90)

Le manque d'engagement des parents est à mettre en relation avec le manque d'engagement des professionnels : les parents ont besoin de savoir où ils vont, ils ont besoin d'honnêteté⁹⁰. Aussi, s'engager c'est mettre en jeu sa responsabilité et prendre un risque. De plus, la projection n'est pas aussi simple au vu notamment de la dépendance aux décisions judiciaires. Il est difficile pour les professionnels de s'engager sur certains points qui concernent le projet parents-enfants mais ils peuvent en revanche être clairs sur ce qu'ils pensent être favorable ou défavorable au développement de l'enfant.

Enfin, le projet est une forme d'injonction en faveur du changement : « je veux que tu veuilles changer et pour cela, je veux que tu veuilles de l'aide » (Hardy, 2018, p. 31). Or, cette injonction contient en elle-même un paradoxe puisque la dynamique de changement doit provenir de la personne elle-même, de ses aspirations qui traduisent un projet existentiel.

⁹⁰ Point développé plus loin dans la section 11.2.3.2. de ce travail.

- Projet existentiel

Les professionnels ont évoqué que le pouvoir d’agir parental était lié à la capacité de se projeter pour l’enfant⁹¹. Les parents quant à eux sont plus dans l’idée de se projeter avec l’enfant. Dans le cadre d’une mesure judiciaire, se projeter dans l’avenir est complexe. Les procédures contribuent à cette complexité par les différentes étapes à franchir qu’elles génèrent : émettre une demande qui va être discutée intra-établissement puis extra-établissement, avec tous les délais que cela engendre.

Maman accompagnée par la pouponnière (n°2) :

« *On peut pas faire de projet, on peut rien faire* ».

Maman accompagnée par la MECS (n°6) :

« *Donc on attend. En attendant je sais pas si la petite elle restera là ou si... Je sais pas trop. J'y suis pas encore, c'est encore loin pour moi parce que vraiment...c'est au jour le jour quoi. Et puis entre temps, il y a chaque fois des relances, des autres choses qui viennent entre* ».

Ici apparaît une différence entre le projet pensé par l’établissement et le projet tel que le conçoit le parent. Le projet institutionnel se manifeste comme un outil formalisé alors que le projet du parent est de l’ordre d’une intentionnalité, d’un désir d’agir. Pour Boutinet (1993), derrière le projet il y a toujours un sujet qui se projette. Mais il se peut également que l’individu soit assujéti au projet d’un autre. En cela, le projet singulier serait préféré au projet individualisé car il émergerait de ce qui fait sens pour l’individu (Daujam & Roucoules, 2002). Le projet individualisé (ou personnalisé) est la conjonction d’éléments du projet d’établissement et d’un projet personnel. Un équilibre est à trouver pour que le parent ne soit pas toujours dans une posture passive, sans autonomie et donc sans pouvoir d’agir. Parmi les parents interrogés, dix déclarent que les professionnels ont connaissance de leur projet. Par contre, ils ne parviennent pas toujours à expliciter ce projet. Cela peut résulter de leur résignation face à la possibilité d’avoir leur propre projet, dû à un sentiment constant d’assujettissement. Il est alors question d’impuissance apprise ou acquise (Abramson & Seligman, 1980; Ric, 1996) : les parents ne perçoivent plus de contrôle dans leur capacité d’agir. Ils sont parfois pris dans « une machine juridico-administrative » (Naves & Cathala, 2000, p. 48). C’est le cas de parents que nous avons interrogés pour lesquels le logement est une des conditions pour récupérer la garde de leurs

⁹¹ Point développé dans la section 11.1.1.3. de ce travail.

enfants placés, alors que l'attribution du logement est conditionnée par la présence des enfants dans la famille :

Parents accompagnés par la pouponnière (n°2) :

-Ils nous ont dit que tant qu'on n'a pas les enfants à la charge à la maison, ils ne peuvent pas nous reloger dans un F3 ou F4. Ils sont obligés de nous donner plus petit parce qu'on n'a pas nos enfants à charge donc du coup on est coincés...

- En fait ça tourne en rond.

- Voilà. C'est tout un engrenage.

Par rapport aux projets pensés en direction des parents, il faut que ceux-ci aillent dans la direction de ce qui est important pour les parents et également qu'ils ne soient pas un moyen de combler le vide. A ce propos, Boutinet (1993) nous dit que le projet se situe dans un entre-deux, entre le vide et le plein. Pour lui, le vide est nécessaire pour pouvoir être à nouveau dans une dynamique de création, de projet. Ainsi, les professionnels doivent se méfier du projet à tout prix, pour ne pas tomber dans l'occupationnel.

Le projet s'envisage comme un possible qui peut se réaliser et être effectif. Mais dans le contexte de la protection de l'enfance, les professionnels tout comme les parents le pensent parfois impossible. Cet impossible provient principalement du rapport au temps, aux normes et à l'agir : le projet doit être un trajet (Boutinet, 1993).

11.2.3. Dans l'interrelationnel

Cette troisième catégorie regroupe les aspects relationnels qui sont en lien avec le développement du pouvoir d'agir parental dans les établissements de protection de l'enfance. L'interrelationnel correspond aux relations réciproques entre parents et professionnels, qui semblent relever des besoins de sécurité, de socialisation et de reconnaissance.

11.2.3.1. Répondre aux besoins de sécurité et de repère

Tout comme leurs enfants, les parents accompagnés présentent un réel besoin de sécurité et de repères. Au regard des dossiers familiaux étudiés, nous pouvons supposer que les parents accompagnés vivent, ou ont vécu des expériences d'attachement insécurisantes, voire angoissantes (Reynaud, 2011). Ces expériences impactent leur rapport aux autres et au monde, et par conséquent à la situation de placement. De plus, le besoin de sécurité est lié à la préservation de son intégrité, c'est-à-dire le fait de rester entier et de ne pas subir d'atteinte. Dans le cadre de protection de l'enfance, l'intégrité peut être entamée par la remise en cause et/ou la dissolution de la sphère familiale par le placement. Les parents subissent une atteinte

de leur identité, une blessure narcissique provenant de la disqualification sociale de leur parentalité. Ainsi, les parents évoquent de nombreuses fois le besoin de sécurité pour eux-mêmes et pour leur enfant : ils ont besoin de se sentir rassurés.

- La santé, le bien-être et la sécurité de l'enfant

Nous avons vu plus haut que les informations fournies aux parents contribuent au sentiment de sécurité⁹². Une dizaine de parents interrogés déclarent qu'ils ont l'impression que leur enfant se sent bien dans l'établissement. Cela les amène à percevoir l'établissement et les professionnels comme des ressources dans ce qu'ils peuvent apporter à l'enfant. Plusieurs parents développent un discours sur la socialisation ainsi que sur les apprentissages et l'évolution de l'enfant. Ils reconnaissent que les professionnels prennent soin de leur enfant.

D'un autre côté, la moitié des parents interrogés relate des préoccupations pour la santé et la sécurité de leur enfant. Nous retrouvons notamment beaucoup de propos afférents à la sécurité physique de l'enfant.

Papa accompagné par la pouponnière (n°2) :

« Le principal c'est la sécurité de notre fille. Mais la prochaine fois que ma fille elle a une morsure, ou un bleu, ou un œil au beurre noir, je te jure que là je pète tout » (2§199),

Certains parents abordent ce sujet pour remettre en cause la légitimité des professionnels à prendre soin de l'enfant, alors même que l'accueil de l'enfant dans l'établissement n'est pas anodin puisque des négligences ou violences parentales ont été constatées. Comme par une stratégie de défense de leur intégrité parentale, certains parents se focalisent sur la moindre faiblesse des professionnels : ils n'ont pas le droit à l'erreur et sont remis en cause dans leurs compétences.

Maman accompagnée par la MAJPE (n°11) :

« Il faudrait qu'ils apprennent à mettre une couche, surtout quand c'est une couche culotte. C'est pas compliqué à mettre. Parce que j'ai quand même récupéré ma fille quatre fois elle avait fait caca et elle en avait partout quoi »

Papa accompagné par la pouponnière (n°2) :

« Ils savent pas surveiller les enfants » (2§308).

D'autres éléments non-assignés aux professionnels font l'objet de préoccupations. Par exemple, une maman de la MAJPE s'inquiète de la sécurité de ses enfants vis-à-vis des personnes qui

⁹² Point développé dans la section 11.2.2.2. de ce travail.

peuvent rentrer dans l'établissement au moment de l'accueil. Ou d'autres parents soulignent que les locaux, et même les jouets ne sont pas adaptés à leurs enfants.

- L'importance de repères humains dans un environnement sans-repère

Les parents sont déstabilisés par l'accueil en établissement qui les confronte à de nouvelles normes⁹³. La question des repères tient une place de choix dans leurs discours. Les parents apprécient de connaître les lieux, les personnes qui accompagnent leurs enfants. A l'inverse ils semblent déroutés lorsqu'il y a un changement : de groupe, de personne qui accompagne... Plusieurs d'entre eux relèvent le turn-over qui existe dans les équipes, et qui ne leur permet pas toujours de savoir qui s'occupe quotidiennement de leur enfant.

Maman accompagnée par la MECS internat (n°6) :

« J'ai un peu de mal avec l'équipe encadrante, ouais les animatrices parce qu'elles changent souvent et il y en a beaucoup. Bon il y en a certaines maintenant que j'ai repérées ».

Plus de la moitié des parents abordent le rôle du référent. Dans tous les établissements le référent est celui de l'enfant, sauf au centre maternel où ce sont les mamans qui ont une référente. La fonction du référent est reconnue pour permettre à l'enfant d'avoir une figure stable qui va répondre à ses besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques⁹⁴(Robin, 2013). Les entretiens auprès des parents nous montrent que sa fonction ne se cantonne pas aux besoins de l'enfant puisque le référent est aussi un repère voire une figure d'attachement pour le parent. Quelle que soit la situation, le référent est souvent cité comme la personne avec laquelle les parents ont le plus de lien.

Maman étant ou ayant été accompagnée par tous les établissements (n°16) :

« J'ai fait mon projet personnalisé avec ma référente au centre maternel et on a réussi à faire quelques petits trucs ».

Les parents considèrent que le référent connaît mieux leur situation et leur enfant. Ils lui attribuent d'ailleurs une certaine légitimité⁹⁵ et accordent plus de crédits à ses conseils. Trois parents déplorent les changements de référents. C'est comme s'il devait reconstruire ce qu'ils avaient commencé à bâtir ensemble, devoir à nouveau raconter son histoire, créer des liens, faire confiance.

⁹³ Point développé dans la section 3.1.1. de ce travail.

⁹⁴ Point développé dans la section 2.2.3.1. de ce travail.

⁹⁵ Point développé plus loin dans la section 11.2.3.3. de ce travail.

Le changement est un état transitoire qui vient modifier les repères. Il rend vulnérables les parents car il génère un certain niveau d'incertitudes et donc de stress (Lancry, 2007). Le changement comme source de stress est aussi perceptible dans leur situation personnelle. Ce qui les met les plus en difficultés dans leur relation à l'enfant sont les éléments sur lesquels ils ne sentent pas avoir d'emprise ou se sentent démunis : la gestion des colères de l'enfant, sa santé.

11.2.3.2. Avec : la relation au cœur de l'accompagnement

L'expérience relationnelle de l'accompagnement est significativement ressortie de l'analyse lexicométrique des discours des parents et des professionnels. C'est ici le côté implicite de l'accompagnement qui est relevé, c'est-à-dire l'aspect qui n'est pas expressément formalisé dans les conduites professionnelles. Il se rapporte à l'éthique, aux valeurs et au savoir-être sur lesquels se fondent les interactions parents-professionnels. Nous sommes sur le registre de la relation telle qu'elle est ressentie. Cet aspect est difficile à faire voir, en témoigne la difficulté des parents à expliquer pourquoi ils se sentent à l'aise avec un professionnel plutôt qu'un autre. Une certaine subjectivité entre en jeu. Une professionnelle du centre maternel pense que c'est justement la diversité des professionnels, de leurs formations et de leurs expériences qui crée une richesse dans l'accompagnement.

Professionnelle du centre maternel (FG6) :

« La force de l'équipe c'est que on a toutes des formations, des parcours différents, on a travaillé dans d'autres structures et c'est ça qui fait la force. Je pense que les mamans s'y retrouvent même si on ne voit pas « être parent » de la même façon. Elles arrivent à puiser chez chacune des choses. Et après elles créent leurs définitions à elles d'être parent, donc je trouve que c'est une force. C'est vrai qu'on n'a pas une feuille : on a ça et ça, et on se refera ça... Dans la vie en général ça ne peut pas marcher ».

L'homogénéité des conduites n'est pas recherchée et la singularité des professionnels et de leurs représentations est perçue comme un atout.

Intimement liées aux modalités pratiques d'accompagnement, l'éthique, la disponibilité et la relation transparaissent dans les propos des parents et des professionnels. Nous pouvons les regrouper dans six catégories principales :

- Ecoute, disponibilité, conseils ;
- Accueil, sourire, gentillesse ;
- Proximité, connaissance, relation de confiance ;
- Respect, non-jugement, humilité et tact ;
- Sentiment d'être rassuré, franchise et honnêteté.

- Ecoute, disponibilité, conseils

Une grande majorité des parents et des professionnels s'expriment à propos de l'importance des échanges. L'écoute est souvent citée. D'une part, pour elle-même, comme une écoute qui s'apparente à l'approche rogérienne. Dans une approche non-directive de l'aide, le psychologue Rogers (2005) parle d'écoute active ou bienveillante. Pour lui, l'écoute va permettre le changement. Elle se situe dans une compréhension réelle et empathique.

Professionnelle de la MECS ouverte (FG3) :

« *L'écoute est importante. Pas forcément répondre à leurs questions, pas forcément être là à leur apporter une réponse immédiate mais parfois juste de l'écoute ça accompagne la parentalité* ».

D'autre part, l'écoute est aussi abordée comme une ouverture aux questions, à des demandes spécifiques, pour rassurer les parents qui en expriment le besoin. Une maman du centre maternel souligne que la disponibilité des professionnelles l'a aidée :

Maman accueillie au centre maternel (n°13) :

« *Quand j'avais des inquiétudes, je posais des questions elles étaient toujours disponibles pour y répondre, elles prenaient leur temps malgré qu'elles avaient beaucoup de choses à faire. Pour moi c'est déjà bien qu'ils aient pris du temps pour moi* »

Ce témoignage fait état d'un manque de modèles de parentage et de socialisation qui génère inquiétudes et questionnements. Les professionnels de la MECS internat et de la pouponnière, tout comme les parents, mettent en avant le poste de référent parentalité qui est dédié à l'accompagnement des parents et qui permet de se détacher du groupe, d'être plus disponible.

- Accueil, sourire, gentillesse

Seuls les parents énoncent cette catégorie, qui est directement en lien avec l'écoute, la disponibilité et les conseils. Plus de la moitié des parents révèlent leurs représentations par rapport au comportement des professionnels. Ils ont parfois des difficultés à mettre des mots sur leurs ressentis et parlent de *feeling*, de se sentir les bienvenus, accueillis, voire intégrés. Les propos sont généraux et font état d'une atmosphère douce, bienveillante, chaleureuse. Une maman de la pouponnière décrit les professionnelles :

Maman accompagnée par la pouponnière (n°2) :

« *Elles sont adorables, elles sont hyper gentilles, avec le sourire, elles nous accueillent* »

Une autre maman emploie même un terme affectif en qualifiant les professionnels d'« *amours* ». Une éducatrice rejoint les parents sur l'idée d'ambiance, et la relie à une réflexion sur la nécessité de rester dans des structures de tailles familiales, qui favorisent l'interconnaissance et la proximité.

- Proximité, connaissance, relation de confiance

La confiance est psychosociale, « elle occupe une place centrale, bien que non réfléchie, dans les relations sociales » (Watier, 2008, p. 18). Les professionnels l'abordent de deux manières distinctes :

- **Faire confiance aux parents.** « *La confiance en ce qu'ils nous disent, le fait de ne pas remettre en question tout de suite ce qui est dit* » (FG4).
- **Une relation de confiance.** « *Il faut travailler sur le fait que les parents aient confiance en nous pour pouvoir nous parler, échanger* » (FG5).

La confiance accordée aux parents permettrait d'accéder à une relation de confiance. Pour les professionnels, ce n'est seulement qu'une fois cette relation créée qu'ils peuvent accéder au parent et à l'enfant et ainsi commencer à travailler.

Professionnelle du centre maternel (FG6) :

« *Il faut d'abord créer un lien de confiance sinon on accède ni à l'enfant ni à la maman. C'est pour moi la priorité, c'est le premier maillon d'une relation et d'un début de travail* ».

Les moments passés avec les familles, comme les sorties ou les ateliers, y contribuent. Ce sont la connaissance et la proximité avec le parent qui amènent à une relation de confiance.

Du côté des parents, la confiance s'entend comme "faire confiance". Une maman a ressenti qu'une professionnelle arrivait à comprendre sa situation :

Maman accueillie au centre maternel (n°13) :

« *De base j'arrive pas du tout à parler, j'ai du mal à donner ma confiance à une personne. Avec elle j'ai senti tout de suite que je pouvais* ».

La confiance s'exprime aussi à propos de la prise en charge de l'enfant, de sa sécurité. Les parents ont le sentiment que les professionnels les connaissent, comprennent leur histoire et qu'ils ont pu tisser des liens. Ainsi, plus de la moitié des parents interrogés déclarent se sentir proches, en confiance.

- Respect, non-jugement, humilité et tact

Les parents énoncent la compréhension, la souplesse, la déculpabilisation, le non-jugement. Certains trouvent que les professionnels n'accentuent pas leurs difficultés. A ce propos, une maman raconte :

Maman accompagnée par la MECS internat (n°6) :

« Il n'y a pas de jugement, on ne se sent pas "oh la honte". Moi en tout cas, j'ai jamais ressenti ça. On peut vraiment se comprendre, se parler »

Le tact des professionnels est ici ressenti comme une opportunité d'être dans une relation horizontale qui ouvre aux échanges. En effet, le tact est à la fois une vertu éthique et pédagogique : « il est attention et souci de la relation [...] il est capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée » (Prairat, 2017, p. 5). Par ses deux volets, le tact se situe au cœur de l'accompagnement des parents.

D'autres parents évoquent le fait de se sentir libre de parler et de donner leur avis. Une maman raconte qu'elle n'a pas l'impression que les professionnels imposent des choses, elle ne les voit pas comme des gendarmes.

Pour les professionnels, le respect est perçu comme une valeur humaine qui implique d'accueillir les parents tels qu'ils sont, là où ils en sont. Le respect des cultures, des croyances et du vécu est abordé, tout comme le respect des capacités :

Professionnelle de la MECS internat (FG2) :

« Le respect de chacun dans ce qu'il est et dans ce qu'il est en possibilité de donner ».

Les professionnels abordent la question de l'humilité, notamment lors de visites à domicile, à propos de la sphère privée. Il est inopportun pour eux de se positionner en tant qu'expert de l'enfance. Les professionnels parlent d'égalité et veillent à ne pas induire de hiérarchisation des savoirs :

Professionnelle du service de PAD (FG4) :

« On est surtout entre humains, on n'est pas les experts ».

Les parents mettent en avant ce savoir-être : ils ne ressentent l'accompagnement ni comme une accusation, ni comme un envahissement.

- Sentiment d'être rassuré, franchise et honnêteté

Ces catégories relèvent uniquement du discours des parents. Quatre parents qualifient les professionnels de rassurants :

- **Dans leur manière de dire les choses :** « *elle m'a rassuré tout de suite au téléphone. En temps normal, elle me l'aurait dit d'une autre façon, j'étais là la seconde d'après* ».
- **Par le contenu de leurs propos :** « *ils nous rassurent qu'on ne fait pas des mauvaises choses* ».

La peur et la remise en question sont des émotions qui ont été relevées fréquemment dans le discours des parents (cf. annexe 18).

Si les parents ont besoin d'être rassurés et confortés dans leur rôle, ils recherchent aussi de l'honnêteté et de la franchise. Ainsi, un papa qui a demandé à être accompagné à domicile, a posé l'honnêteté comme condition première :

Papa accompagné par le service de PAD (n°9) :

« *Si jamais je fais quelque chose qui n'est pas bien par rapport à Carla⁹⁶, il faut me le dire* »

Comme les parents ont besoin que des objectifs soient posés, ils ont aussi besoin de savoir ce qu'il en est de leur évolution pour pouvoir se projeter. Ainsi, « la vérité doit être dite aux parents au début du placement et tout au long de celui-ci » (Berger, 2014, p. 90), auquel cas ils peuvent se sentir trahis. C'est ce qu'une maman exprime à la suite d'une réunion avec l'ASE :

Maman accompagnée par la MECS ouverte et le service de PAD (n°7) :

« *Là ils m'ont déçue, franchement je ne pensais pas... Ils nous ont même pas... Comment dire ? Etre avec nous, ils étaient contre nous. Quand on avait les réunions à l'ASE c'était... Oh putain c'était... Ils nous ont rien dit, ils sont restés dans leur coin. Ils ne nous ont même pas défendus, rien. Et ça, ça m'a beaucoup déçue. [...] Ça nous a pris de court* ».

D'autre part, une maman du centre maternel énonce à plusieurs reprises son besoin d'impartialité et d'équité des professionnels. Elle ne veut pas qu'il y ait une différence d'accompagnement entre les familles. Des propos qui s'inscrivent dans un contexte d'accueil en collectivité décrit comme difficile par les trois mamans interrogées.

11.2.3.3. Place, légitimité et besoin de reconnaissance

Tous les propos recueillis, du côté des parents comme des professionnels, sont empreints d'un questionnement sur la place de chacun. A ce sujet, il est mention de la présence effective, du

⁹⁶ Tous les prénoms cités ont été modifiés afin de préserver l'anonymat.

respect de la place de l'autre, de la légitimité ou encore de la place de parent. Une professionnelle de la MECS internat exprime son mal-être face à une situation où l'enfant désigne le professionnel comme celui qui fait référence d'autorité, alors même que le parent est présent.

Professionnelle de la MECS internat (FG2) :

« *Quand l'enfant veut quelque chose, souvent avant de regarder son parent pour savoir si il va avoir l'autorisation, il regarde le professionnel qui s'occupe de lui pour savoir si c'est bon. Donc là ça en dit long aussi sur ce que l'enfant met en place et comprend des choses qui s'organisent autour de lui* »

Le partage de l'éducation de l'enfant entre parents et professionnels peut être parfois ressenti par le parent comme une atteinte à sa fonction et à son statut. Plusieurs propos des parents font ressortir un conflit sous-jacent de légitimité, accompagné d'un besoin de justification et de défense de son statut de parent.

Maman accompagnée par la MECS ouverte et le service de PAD (n°7) :

« *Je suis maman, je sais comment faire !* »

Papa accompagné par le service de PAD (n°9) :

« *Je suis quand même un père de famille, je sais ce qu'il faut que je fasse.* »

Maman accueillie au centre maternel (n°14) :

« *J'ai rien à me reprocher sur l'éducation de ma fille.* »

Papa accompagné par la pouponnière (n°2) :

« *Je fais comme ça point. Si ça vous plaît pas ben c'est la même, c'est ma fille.* »

La légitimité renvoie à ce qui est conforme à la loi, mais aussi au droit naturel à la raison et à la morale⁹⁷. Or, au-delà du volet législatif, la conception du parent comporte un fort aspect symbolique. La légitimité a un caractère subjectif : je peux être légitime aux yeux de l'un mais pas de l'autre. Dans leur pratique, les professionnels sont confrontés à différencier le légal du légitime. Benghozi (2001) propose les concepts d'autorité parentale légale, qui renvoient aux liens de filiation et d'affiliation ainsi que ceux d'autorité parentale légitime, qui se rapportent aux décisions de justice. Afin que l'autorité parentale légale ne soit pas disqualifiante, il faut la mettre en lien avec l'autorité parentale légitime.

Dans le *focus group* des directeurs, chefs de services et psychologues (FG7), la légitimité et la reconnaissance sont mises en lien avec la capacité d'agir. Selon eux, il est plus facile d'agir si

⁹⁷ Selon la définition de « légitimité » du CNRTL.

l'enfant reconnaît son parent comme figure parentale. La notion de la légitimité revêt alors toute son importance et nous amène à nous interroger sur deux versants :

- **Le sentiment de reconnaissance** : Le parent se sent-il légitime ?
- **La place accordée à la légitimité** : Est-il légitime comme parent ayant un pouvoir d'agir ?

Aussi, les propos des parents montrent une association de la légitimité au savoir-faire comme si le fait d'être parent instaurait en lui-même une justesse des pratiques. D'un autre côté, les parents dont les enfants sont placés en internat soulignent l'impact de la distance sur leur place de parent. Un papa parle de blocage, de ne pas trouver sa place, de ne pas pouvoir faire de projet. D'autres mamans se sentent parents à temps partiel.

Maman accompagnée par la pouponnière (n°2) :

« *On l'aime notre fille mais pour nous c'est une enfant qu'on garde quand on l'a la journée...* »

Maman étant ou ayant été accompagnée par tous les établissements (n°16) :

« *Elles sont placées, je les ai pas tous les jours. Il y a le manque. On n'a pas le rôle de maman à part deux fois dans la semaine.* »

Les mesures de protection de l'enfance n'impactent pas uniquement la place institutionnelle du parent, elles questionnent le parent au sein de sa famille élargie. Certains parents dissimulent leur situation à leur entourage par peur de disqualification sociale. Nous pouvons y entrevoir un sentiment de culpabilité et de honte de ne pas pouvoir assumer leur rôle de parent. Des parents racontent que leur fille ne connaît pas leurs familles respectives, qu'ils font l'objet de remarques et que cela joue sur les relations familiales, un point relevé par Cocquebert (2003). Aussi, « perdre la face sur le plan de la parentalité, perdre le dernier statut social valorisé est une épreuve qui atteint l'estime de soi au plus profond » (Sellenet, 2007, p. 44). Pour Sécher (2011), le droit d'éduquer serait un attribut fondamental de la dignité humaine. La reconnaissance du parent est à la fois individuelle et sociale⁹⁸.

Parallèlement à leur propre légitimité, les parents reconnaissent aussi celle des professionnels au travers des termes capacité, compétence, formation, expérience professionnelle, implication. La légitimité des professionnels est fréquemment rattachée au statut de référent de l'enfant.

Maman accompagnée par la pouponnière (n°2) :

« *Parce que c'est la référente de Julie, parce qu'elle sait mieux que les autres. On dirait qu'il n'y a qu'elle qui travaille bien.* »

⁹⁸ Point développé dans la section 2.1.3. de ce travail.

Plus de la moitié des parents interrogés mettent en avant le référent de l'enfant comme la personne avec laquelle ils s'entendent le mieux.

Parents comme professionnels mettent en lumière la relation comme ressource mais aussi sa complexité qui vient interroger place, posture, positionnement, rôle et identité.

Synthèse des analyses de discours

L'analyse des discours a commencé par le repérage des représentations réciproques. Les professionnels ont conscience de la singularité et de la complexité du rôle de parent mais se rejoignent autour du fait que le parent agit et se positionne par rapport à son enfant dans l'optique d'assurer son bien-être et son autonomie. Selon eux, les parents accompagnés sont en prise avec de telles difficultés que leur pouvoir d'agir est inadapté et non-évolutif. Les parents ont justement parfois des discours ambivalents concernant leurs difficultés et leurs perspectives de développement. Dans l'ensemble ils déclarent avoir de bonnes relations avec les professionnels, et particulièrement avec le référent de l'enfant.

L'analyse des discours nous a montré que le pouvoir d'agir est au croisement de l'*ici*, du *maintenant* et de l'*avec*, relatifs à l'espace, au temps et à l'interrelationnel.

L'espace est ressorti sous l'angle du vécu de la rencontre du parent avec le contexte institutionnel. Des représentations parentales liées à la compréhension de la situation sont déjà à l'œuvre avant la rencontre physique. Dans l'espace se trouve un cadre qui délimite l'intervention et génère une complexité dans la manière d'envisager l'accompagnement. L'espace est aussi perçu dans l'interaction de plusieurs contextes : inter-institutionnels, judiciaire, familiaux, qui génèrent une externalisation de l'incapacitation. **Le temps** apparaît sous l'angle du passé, du présent et du futur. Les professionnels considèrent que l'histoire des parents impacte leur pouvoir d'agir : ils perpétuent une histoire familiale nocive. Le temps au présent se traduit par les possibilités de pratiques parentales effectives. Parents et professionnels s'accordent sur l'importance des actes usuels auprès de l'enfant. L'avenir est pensé au travers de la projection où se distinguent projet institutionnalisé et projet existentiel : sont-ils conciliables ? **L'interrelationnel** est un aspect prépondérant. Les parents ont besoin de sécurité et de repères liés au caractère déstabilisant de la situation. La relation se révèle être fondamentale dans l'établissement de liens, à condition qu'elle s'appréhende comme éthique. Elle serait un préalable au développement du pouvoir d'agir. Cependant la question de la légitimité est bien présente, accolée à un besoin de reconnaissance des parents.

Les trois dimensions de l'*ici*, du *maintenant* et de l'*avec* s'entrecroisent. Ainsi certains espace-temps sont primordiaux sur le plan relationnel, parmi eux : le premier accueil dans l'établissement ou encore toutes les phases générant du changement (changement de groupe, changement de référent, modifications des modalités d'accueil).

Au terme de cette troisième partie

Cette troisième partie avait vocation à présenter l'interprétation des résultats des enquêtes menées auprès des parents, auprès des professionnels et sur les dossiers familiaux.

Le chapitre 9 nous a permis d'identifier les difficultés parentales qui sont à l'origine de l'orientation en établissement de protection de l'enfance. Ces difficultés sont très variées : économiques, sociales, psychologiques, éducatives. En moyenne, chaque famille connaît presque 5 difficultés, chiffre qui s'accroît dans les cas de judiciarisation de l'accueil. D'autre part, l'étude des dossiers nous a permis de constater que le parent a une place administrative mais que celle-ci n'est pas toujours effective, c'est-à-dire que l'avis et la signature des parents ne sont pas présents. Aussi, les objectifs d'accompagnement se dirigent vers l'enfant et son projet, beaucoup moins que vers sa famille. Le centre maternel est le lieu qui travaille le plus sur le projet du parent en lien avec l'enfant et en prenant en compte l'insertion économique et sociale.

Le chapitre 10 expose les résultats de l'analyse lexicométrique effectuée sur le corpus des *focus group* d'une part et le corpus des entretiens des parents d'autre part. Nous avons trouvé un lien entre les deux classes principales qui se sont dégagées des deux corpus, à savoir une distinction des aspects factuels et pratiques de l'accompagnement ainsi que des aspects éthiques et relationnels de l'accompagnement. Nous avons conclu que l'accompagnement provient d'un besoin issu de l'expérience parentale quotidienne et qu'il se traduit institutionnellement par un vécu implicite, de l'ordre de la relation et par un vécu explicite de l'ordre de la pratique.

Le chapitre 11 a été l'occasion d'approfondir les éléments repérés dans l'analyse lexicométrique. Nous avons tout d'abord étudié les représentations réciproques parents-professionnels. Pour les professionnels, être parent est un rôle complexe en constante évolution qui génère nécessairement un pouvoir d'agir contextuel. Selon eux, il est difficile de concevoir le pouvoir d'agir des parents accompagnés au regard de leurs difficultés invasives et du contexte contraignant. Les parents admettent certaines de leurs difficultés mais en revanche ont du mal à concevoir les ressources sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Leurs représentations des professionnels sont variables et plutôt unanimes concernant le rôle important du référent. Nous avons ensuite croisé les discours des parents et des professionnels pour arriver à concevoir le pouvoir d'agir parental comme inscrit dans l'*ici*, le *maintenant* et l'*avec*, relatif à l'espace, au temps et à l'interrelationnel. Aussi, des aspects directs, indirects et externes influencent la relation du parent au professionnel et à l'établissement.

Partie 4 : Synthèse générale

« Une société sans utopie est exactement ce que l'on nomme une société totalitaire »

(Depenne, 2013, p.135)

12. Chapitre 12 : Forces et limites de la recherche

Dans ce chapitre, nous souhaitons prendre du recul sur notre démarche afin d'identifier ce qui était constitutif d'une force ainsi que ce qui a représenté une limite.

12.1. Points forts

Dans cette recherche, ce qui relève d'une force :

- **La démarche problématologique continue nourrie d'une diversité de points de vue.** La vision de la recherche que nous défendons ici est une force en cela qu'elle permet un questionnement continu de l'objet. Ainsi, la maturation du sujet a commencé durant nos années de master et s'est enrichie de manière continue durant toutes les étapes de ce travail de thèse. La problématisation menée dans la partie 1 nous a permis de poser un cadre de référence qui répondait à nos questions initiales sur la place des parents. Les apports de disciplines variées, un point constitutif de la richesse des sciences de l'éducation, nous a semblé essentiel pour saisir la complexité qui entoure les thèmes de la parentalité et de l'intervention sociale. La méthodologie et le partenariat avec notre terrain étaient aussi en eux-mêmes sources de nouvelles pistes de réflexion. Enfin, les résultats ne constituant pas une fin en soi, replonger dans de nouveaux apports théoriques nous a permis de consolider notre analyse approfondie
- **La recherche-intervention.** Comme nous l'avons évoqué, adopter la démarche de recherche intervention nous a tout d'abord permis d'être dans une dynamique continue de recherche. Selon nous, elle constitue un point fort parce qu'elle fait remonter des questionnements de terrain, de réelles préoccupations. La recherche-intervention génère donc des réponses en s'approchant au plus près du vécu des acteurs de la protection de l'enfance. Elle est donc à la fois utile et utilisée. Par rétroaction, elle a pu être porteuse de changements sur les représentations de la parentalité et sur les pratiques. « Des intervenants qui se concertent dans le but d'établir des stratégies d'intervention visant à solliciter les compétences éducatives parentales seraient porteurs de représentations plus positives, susceptibles de changer la nature de leurs pratiques d'intervention » (Boulanger et al., 2010, p. 164). De plus, la démarche est porteuse d'une reconnaissance de l'expertise des professionnels et d'un développement des pratiques.
- **La rencontre d'aspects quantitatifs et qualitatifs.** Le développement d'une méthodologie axée sur plusieurs outils de récoltes et d'analyses des données est également un atout de

cette recherche. Nous avons ainsi disposé d'éléments provenant de trois angles qui concourent à penser le développement de la parentalité en protection de l'enfance : celui des parents, des professionnels et de l'institution.

- **Une analyse minutieuse de chaque propos.** L'analyse par codages et catégorisations s'est révélée être un atout pour l'organisation des données de manière à ce qu'elles fassent apparaître le sens particulier des discours. Le choix de disposer de manière inductive nous a permis de ne pas nous enfermer dans des catégories préconçues, d'affiner les catégorisations et de découvrir des aspects non-envisagés.
- **La confrontation progressive du travail à des regards extérieurs.** Les participations à des séminaires de recherche mensuels, à des réunions de laboratoire et à plusieurs colloques et congrès nous ont à la fois servie à nourrir notre réflexion et à partager l'avancée de notre recherche. Tout au long de notre travail, des échanges formels et informels sont venus déstabiliser notre avancée et nourrir nos réflexions. Ils nous ont permis de nous décentrer.

12.2. Points de vulnérabilité

Ce qui est constitutif des aspects limitants de la recherche :

- **Le temps.** Constat de plusieurs auteurs⁹⁹, résultat de notre recherche¹⁰⁰, le temps est aussi une variable avec laquelle nous avons dû jongler. Le temps qui a été le nôtre est issu d'une conciliation entre le temps de notre terrain (par la disponibilité des parents, des professionnels et de l'établissement) et le temps universitaire (dédié à la recherche et aux activités annexes). Ainsi, il nous semble que si cette recherche doctorale est terminée, la recherche-intervention reste de son côté inachevée. Notre agir en termes de recherche résulte de ce qu'il était possible de faire compte tenu de ce contexte. La recherche, tout comme l'agir, étant un processus, la perspective d'une continuité est bien sûre envisagée¹⁰¹.
- **La non-réitération des *focus group*.** Nous déplorons ne pas avoir réussi à organiser plusieurs réunions pour chaque *focus group*. Les contraintes institutionnelles ne permettaient pas à tous les chefs de services de proposer ce temps de travail à plusieurs reprises aux professionnels. Certains points auraient eu besoin d'être approfondis ensemble pour que la recherche-intervention prenne plus de sens. Les allers-retours

⁹⁹ Point développé notamment dans les sections 3.2.2. et 4.1.3.1. de ce travail.

¹⁰⁰ Point développé dans la section 11.2.2. de ce travail.

¹⁰¹ Point développé plus loin dans la section 14.2.1. de ce travail.

réflexifs et l'effet-miroir via les comptes-rendus ainsi que la présentation des travaux nous ont permis de remédier en partie à cela.

- **L'exclusivité de l'institution.** Nous avons volontairement souhaité étudier une diversité de types d'établissements de protection de l'enfance afin de comprendre les différentes manières de penser la place du parent et le développement de la parentalité. Il se trouve que l'association avec laquelle nous avons choisi de travailler offre cette diversité d'accompagnement. Sa richesse est aussi un potentiel biais pour notre recherche puisque les cinq établissements s'appuient sur un même projet associatif et sur les mêmes valeurs édictées. Etudier un autre établissement nous aurait peut-être permis de découvrir d'autres positionnements quant aux parents.
- **L'accès au véritable ressenti des parents.** Avant même le démarrage de la recherche, nous avons conscience que la question des parents à interroger était sensible. Pourtant, il était essentiel de recueillir leurs avis, en tant que premiers acteurs concernés par notre question de recherche. Nous n'avons pas rencontré de difficulté pour accéder aux parents grâce à notre proximité avec l'établissement. Malgré certaines déconvenues, nous nous félicitons d'avoir pu interroger 18 parents même si nous pensons que nous n'avons peut-être pas eu entièrement accès à la diversité des avis des parents. D'une part, les parents en conflit avec l'établissement ne souhaitaient pas répondre à nos sollicitations. D'autre part, et malgré une attention portée pour rassurer les parents concernant l'anonymat, nous pouvons penser que certains « jouaient le jeu » de ce qu'ils pensaient que nous voulions entendre (Hardy, 2018). Cela impacte probablement sur le fait que les parents ont des discours globalement positif envers l'institution et les professionnels.
- **La dissymétrie de la participation des acteurs à la recherche.** Bien que nous ayons recueilli les avis des parents et des professionnels, nous trouvons que la recherche ne leur a pas laissé la même place. Un comble pour notre sujet ? Nous aurions souhaité pouvoir offrir l'opportunité aux parents de s'investir dans la démarche de recherche-intervention, c'est-à-dire qu'ils puissent avec nous co-construire la définition du sujet, la méthodologie, l'interprétation des résultats et leur transférabilité dans les pratiques. C'est pourquoi nous développons dans les perspectives l'idée de la création d'une université populaire des parents de la protection de l'enfance¹⁰².

¹⁰² Point développé plus loin dans la section 14.2.2. de ce travail.

13. Chapitre 13 : Discussion et conclusion de la recherche

Bien que nous nous sommes confrontée tout au long de notre parcours à des débats constructifs, nous sommes consciente que notre analyse est indéniablement limitée : nous n'avons pas pu tout voir, tout comprendre. C'est en cela que « le doute, l'humilité et le sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes à cette étape [de théorisation], et elles valent bien tous les "critères de scientificité" » (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 405). Nous proposons dans ce chapitre un retour sur les hypothèses, une proposition de modélisation et la conclusion générale de ce travail, en les laissant ouverts à la discussion.

13.1. Retour sur les hypothèses

La recherche avait pour objectif d'apporter des éléments de compréhension à la question centrale : **Dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ?** Deux hypothèses et quatre sous-hypothèses ont été émises pour orienter le travail. Nous allons les discuter à tour de rôle.

❖ *H1 : Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place symbolique dans la relation avec les professionnels.*

- *Conditionnée par une volonté institutionnelle affichée et prônée.*
- *Conditionnée par les représentations des professionnels.*

Le cheminement théorique nous a montré que les lois et les dispositifs de formation sont en faveur d'une réflexion sur l'accompagnement parental au sein des établissements de protection de l'enfance. Or, une différenciation doit être soulignée entre les valeurs affichées et les actions effectives. Ainsi, nous avons d'abord tenu à analyser les dossiers familiaux afin de savoir si les parents avaient, pour commencer, une place administrative. Cette place se traduit de deux manières :

- Il est fait référence aux parents (les parents sont évoqués et reconnus) ;
- Les parents influent sur le contenu du document (les parents ont un pouvoir de raconter et de se raconter au travers des documents).

Si nous considérons la place sous l'angle de la référence aux parents, effectivement dans tous les dossiers les parents ont une place administrative. Les dossiers ne contiennent pas uniquement des informations identificatoires (date de naissance, logement, etc.), ils retracent l'histoire, les difficultés et les caractéristiques de la relation parents-enfants. Le rapport de

protection de l'enfance comporte le plus grand nombre d'éléments sur la situation familiale. Le rédacteur dispose d'un encart pour décrire le niveau d'adhésion des titulaires de l'autorité parentale par rapport aux constats et à la mesure proposée. Aussi, mais de manière très inégalitaire selon les établissements, des objectifs sont énoncés en direction du parent.

Si nous considérons la place sous l'angle du pouvoir d'expression, nous constatons que dans plusieurs documents les concernant ou concernant leur enfant, les parents peuvent apposer leurs avis et leur signature. Beaucoup de documents prennent la forme et l'intitulé de contrat. Or ces contrats sont parfois unidirectionnels puisqu'un certain nombre d'entre eux ne sont pas complétés. La participation effective au volet administratif est évoquée dans la discussion autour de la deuxième hypothèse.

Dans le contexte de la recherche, les projets d'établissement et le projet associatif affichent le souhait de travailler avec le parent et énoncent même pour certains leur pouvoir d'agir. Enfin, l'engagement des établissements dans cette recherche-intervention témoigne en lui-même de la volonté institutionnelle de penser la place du parent et de questionner les pratiques.

Concernant le lien entre les représentations des professionnels et la place symbolique du parent et de son pouvoir d'agir, nous avons tout d'abord constaté que les professionnels de terrain sont très peu à connaître le véritable sens du terme pouvoir d'agir. De plus, ils ont des représentations du parent au sens général qui diffèrent de celles du parent accompagné. De même, pour eux le pouvoir d'agir des parents accompagnés n'est pas le même que celui d'un parent "*lambda*". Ils pensent que les parents sont pris dans de telles difficultés personnelles et sociales qu'ils ne peuvent pas se projeter dans un potentiel pouvoir d'agir. Les professionnels sont dans une logique déficitaire des pratiques éducatives des parents accompagnés (Boulangier et al., 2010). Globalement, nous constatons que les professionnels parviennent aisément à identifier les facteurs structurels qui impactent leur propre pouvoir d'agir. A l'inverse, repérer ceux qui influencent le pouvoir d'agir des parents leur est moins familier, au profit des déterminants individuels. L'histoire de vie se situe dans cet entre-deux, en revanche elle est abordée de nombreuses fois sous l'angle déterministe de la reproduction intergénérationnelle. Aussi, les professionnels soulignent l'impact du contexte institutionnel et du type d'accompagnement : le contexte d'autorité engendre des contraintes sur le développement du pouvoir d'agir. Les professionnels ont parfois l'impression que le cadre institutionnel génère une illusion d'agir plutôt qu'un véritable pouvoir d'agir. Le cadre de leurs missions les contraint eux-mêmes dans leur propre pouvoir d'agir, c'est ainsi qu'ils précisent que dans le contexte d'accompagnement en protection de l'enfance, les pouvoirs d'agir sont inter-reliés. Les professionnels ont le

sentiment de se retrouver dans une position ambiguë car ils ressentent la nécessité de créer un lien de confiance avec les parents alors qu'une partie de leur rôle a trait à la surveillance et l'évaluation. Enfin, les professionnels trouvent qu'ils sont parfois eux-mêmes un frein au pouvoir d'agir parental par la relation créée avec l'enfant qui les reconnaît davantage que ses propres parents. En internat, la place symbolique des parents est aussi celle transmise à l'enfant.

La place symbolique du parent et de son pouvoir d'agir est effectivement un préalable à sa mise en acte. Par une volonté institutionnelle, le pouvoir d'agir parental peut devenir la norme de l'établissement et se répercuter sur les représentations périphériques des professionnels.

Notre analyse nous a permis d'affiner la compréhension de l'hypothèse et des sous-hypothèses posées.

La place symbolique du parent se traduit par :

- Des mentions dans des documents formels de type projet associatif, projet d'établissement, projet personnalisé ou fiche de poste.
- Une politique de recrutement et de formation continue des professionnels allant dans le sens du développement du pouvoir d'agir parental.
- Des missions précisées qui font sens pour les professionnels pour la construction d'un positionnement.
- Des temps de réflexion, de création et d'élaboration de projets.
- En son absence, le maintien d'un lien psychique du parent à l'enfant.

❖ ***H2 : Les parents et leur pouvoir d'agir doivent avoir une place physique dans la relation avec les professionnels.***

- *Conditionnée par les aspects organisationnels de l'établissement.*
- *Conditionnée par les représentations des parents.*

Durant les entretiens et les *focus group*, la place du parent dans les établissements de protection était très largement abordée sous l'angle physique, c'est-à-dire par les éléments d'une relation directe, en présence du parent. Mais cette relation directe peut aussi se manifester en l'absence du parent par des médias qui reconnaissent une place aux parents (appels téléphoniques, courriers). Le besoin d'informations est d'ailleurs un point essentiel pour les parents qui se sentent alors rassurés.

Les *focus group* se sont questionnés sur les facteurs capacitants et incapacitants de leur établissement dans le développement de la parentalité. Plusieurs aspects organisationnels ressortent, dont celui du cadre et des limites. Poser le "décor" de l'accompagnement permet à la fois aux parents et aux professionnels de situer l'intervention. C'est en cela que les professionnels s'organisent dans un premier temps pour élaborer un projet avec le parent. Il offre une ouverture à la place administrative sous l'angle du pouvoir d'expression. Or, nous avons constaté que cette place n'est pas toujours effective : l'avis et la signature des parents ne

sont pas présents. Aussi, les objectifs d'accompagnement en direction des parents sont peu nombreux et concernent la plupart du temps la relation à l'enfant et non la dimension structurelle des problèmes. Pourtant certains parents soulignent l'intérêt des objectifs pour donner du sens et des perspectives à la situation. La durée de l'accompagnement est un autre point organisationnel qui est questionné. Elle est représentative de la possibilité de constituer un cheminement avec le parent : trop courte, elle ne permet pas d'enclencher le changement, trop longue elle encourt le risque de créer soit une dépendance soit un abandon. C'est ainsi que la durée témoigne aussi de l'idée de participation. Les professionnels ont le sentiment de pouvoir travailler la parentalité si le parent est présent, s'engage, s'investit alors que ce n'est pas toujours le cas. Les professionnels ont tendance à attribuer la non-participation aux parents dans une double-victimisation : ils leur reprochent leur difficulté à venir dans l'établissement. Les parents eux ont un discours très orienté sur les actes usuels, sur les possibilités effectives de se situer dans la pratique de la parentalité. Ils attendent que l'établissement leur offre la possibilité de s'investir davantage auprès de leur enfant, pour se sentir exister en tant que parent.

L'analyse des discours nous a montré que ce ne sont pas tant les aspects organisationnels qui sont en jeu mais bien les aspects relationnels sous-jacents. Les parents accueillis dans les établissements de protection de l'enfance connaissent des situations de vulnérabilités nombreuses et variées qui sont souvent couplées à une mauvaise estime de soi, si ce n'est des autres. La situation d'accompagnement est déstabilisante, d'autant plus lorsqu'elle ne provient pas d'une volonté personnelle mais d'une injonction extérieure. Les discours des parents témoignent d'un besoin d'être rassurés, sécurisés et d'avoir des repères. Ils attestent de toute l'importance du rôle de référent et de l'information. Ainsi, des attitudes professionnelles valorisées ressortent : l'écoute, la disponibilité, l'accueil, la confiance, le non-jugement, l'honnêteté, etc. Elles font ressortir la bienveillance comme valeur fondamentale dans l'accompagnement de la parentalité.

Les représentations qu'ont les parents d'eux-mêmes, de la situation institutionnelle et des professionnels impactent leur place physique dans l'établissement. Nous venons de mettre en évidence que si les parents perçoivent une attitude bienveillante chez les professionnels, ils sont plus enclins à faire confiance et à être ouverts aux propositions de participation qui leur sont faites. Par contre, s'ils se sentent jugés et remis en question dans leur légitimité ils sont moins disposés à s'engager dans l'accompagnement. Il n'en reste pas moins que même s'ils sont dans une optique de collaboration, la légitimité est une question centrale dans la manière dont les parents conçoivent leur place et celles des professionnelles au sein de l'établissement. Les

parents ont un besoin de reconnaissance de leur statut par l'institution, par les professionnels, par leur enfant et par eux-mêmes.

La place physique du parent et de son pouvoir d'agir existe au travers des possibilités qui sont offertes aux parents de s'investir directement auprès de son enfant. **La place physique résulte :**

- D'une élaboration commune des conditions d'accompagnement qui tiennent compte de l'intérêt de l'enfant, de ce qui est important pour le parent et du cadre institutionnel.
- D'un cadre qui détermine les places et les rôles de chacun, donnant lieu ainsi à une reconnaissance et à une meilleure compréhension des places.
- De l'offre de plusieurs modalités possibles de participation.
- Des occasions offertes de développer la pratique de la parentalité par les actes usuels.
- D'actions et de relations qui permettent aux parents de créer des repères et d'accéder à un sentiment de sécurité.
- D'attitudes professionnelles empreintes de bienveillance et de sollicitude.

La place du parent s'envisage comme symbolique et physique, l'une engendrant l'autre sans pour autant s'en détacher. Pour concevoir un environnement capacitant pour la parentalité dans le contexte de protection de l'enfance, il faut orienter sa réflexion autour de conditions implicites et explicites, chercher le sens dans la pratique et la pratique dans le sens. Le développement du pouvoir d'agir du parent se constitue dans un entre-deux entre le symbolique et le physique, qui se constituent sur la base d'une éthique de la relation (cf. figure 86).

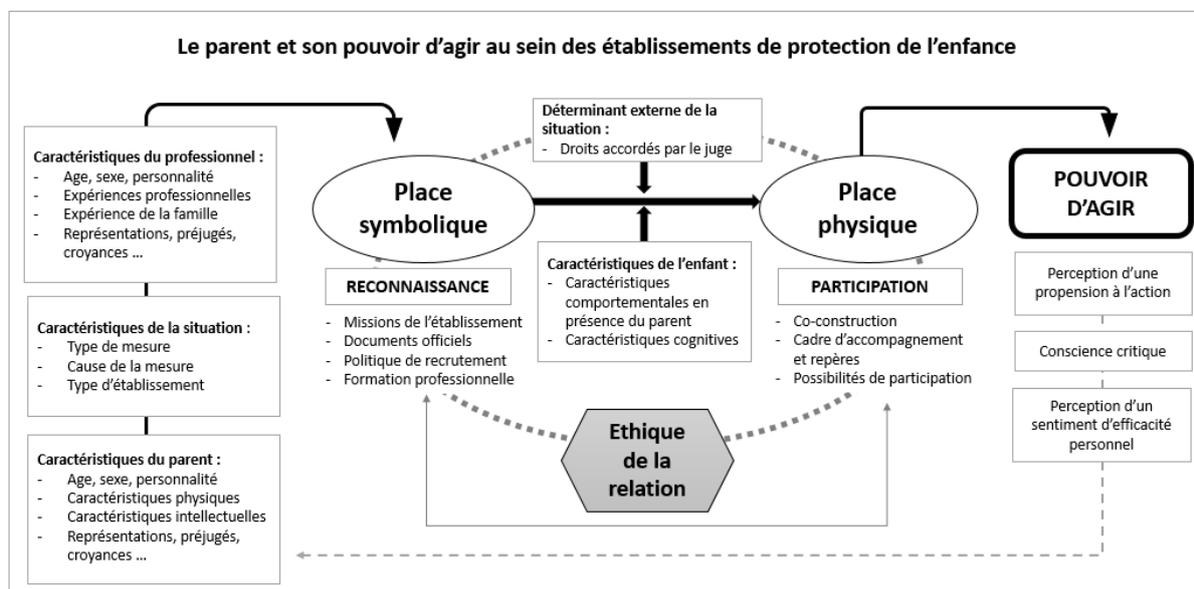


Figure 86 : Le parent et son pouvoir d'agir au sein des établissements de protection de l'enfance

La rencontre est pensée en tenant compte des caractéristiques du parent, du professionnel et de la situation. Ces trois composantes vont agir sur la place symbolique qui est attribuée aux parents, mais aussi sur la place symbolique qu'ils s'attribuent eux-mêmes. La reconnaissance est le pilier de cette place symbolique. La reconnaissance se traduit dans le monde des idées et

des représentations qui se trouve enrichi par l'institution comme noyau central porteur d'une déontologie. Pour opérer un passage du symbolique au physique, à une place effective, deux facteurs fondamentaux rentrent en compte. D'une part les droits qui sont accordés (dans le cadre de mesure judiciaire) et qui gouvernent les conditions d'accès à la pratique de la parentalité. D'autre part, les caractéristiques de l'enfant : interagir avec son parent est-il profitable ou préjudiciable à son développement ? Aussi, son comportement en présence de son parent signale-t-il une atteinte à son intégrité physique ou psychologique ? Enfin, dispose-t-il d'assez de ressources cognitives pour mentaliser la situation ? Tous ces éléments sont à prendre en compte afin d'accorder au parent l'occasion d'exercer sa parentalité sur le plan pratique. La place physique repose sur la participation. Celle-ci n'a de véritable sens que si elle est rapportée à la possibilité de prendre part à l'orientation, aux décisions et à la mise en œuvre d'une action¹⁰³. Cette place est donc déterminée par des logiques de co-élaboration et de co-construction parents-professionnels. Le parent doit avoir des opportunités multiples de choix et de participation dont il puisse se saisir notamment au regard de la phase dans laquelle il se trouve, de "là où il en est"¹⁰⁴. Les postures et les attitudes professionnelles rentrent pleinement en compte dans la création d'un lien de confiance qui soutient l'investissement parental.

Place symbolique et place physique s'influencent mutuellement. Même si la place symbolique semble précurseuse de la place effectivement accordée, les pratiques viennent en retour modifier et actualiser les représentations (Abric, 2001; Boulanger et al., 2010). C'est en cela que nous évoquons la nécessité de chercher le sens dans la pratique et la pratique dans le sens :

- **Questionner la pratique à partir du sens** : Quel sens y a-t-il dans cette pratique ? Qu'est-ce qui en ressort ?
- **Questionner la mise en pratique du sens** : Quelle pratique je veux faire émerger à partir de ce qui fait sens pour moi et pour l'autre?

Ainsi nous pensons que ces questionnements sont au cœur d'une éthique de la relation. L'éthique étant comprise dans une double signification : comme réflexion critique sur « le contenu de la morale et de la déontologie » et comme processus de développement de soi comme sujet éthique, dans son rapport à la morale (Boulianne, Beaulieu, & Dumais, 2004, p. 18). L'éthique relationnelle des professionnels peut se développer par une réflexion d'équipe et

¹⁰³ Point développé dans la section 2.1.4. de ce travail.

¹⁰⁴ Point développé dans la section 3.2.2. de ce travail.

dans un rapport personnel. Elle intègre représentations collectives et individuelles dans un questionnement permanent sur les fondements de la relation aux parents.

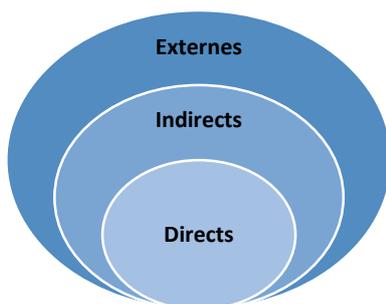
Selon nous, le développement du pouvoir d’agir des parents au sein des établissements de protection de l’enfance est le fruit d’une circularité entre une symbolique humanisante et une expérience participante. Le parent apprend à percevoir les opportunités et à se situer vis-à-vis d’elles (propension à l’action), à comprendre son environnement, les influences qui en résultent et la manière dont lui-même peut exercer une influence (conscience critique) et à se sentir capable (sentiment d’efficacité personnel) (Le Bossé et al., 2004).

L’expérience de développement du pouvoir d’agir a ensuite à son tour un impact sur les caractéristiques du parent et du professionnel.

13.2. Facteurs relationnels directs, indirects, externes

Les hypothèses nous ont permis de délimiter un champ exploratoire que nous avons pris la liberté d’agrandir au fur et à mesure de l’analyse des résultats. En effet, nous avons découvert à quel point les aspects relationnels tiennent une importance considérable dans la construction de la place du parent au sein des établissements de protection de l’enfance.

Outre la présence effective de la rencontre, la relation se construit également à partir d’autres éléments. Dans une perspective systémique, la rencontre parents-professionnels est déterminée par des aspects directs, indirects et externes :



- Les aspects **directs** où les professionnels font le lien avec le parent en sa présence ou son absence.
- Les aspects **indirects** où les aspects institutionnels sont des appuis à l’accompagnement du parent.
- Les aspects **externes** qui déterminent les pratiques institutionnelles.

Ces aspects ont été pensés sous l’angle de pratiques, c’est pourquoi les représentations réciproques n’y figurent pas. Les aspects directs, indirects et externes développés peuvent avoir un impact sur les représentations et sur la construction de la relation parents-professionnels.

Les aspects directs sont nombreux et dépendent de la présence du parent. Parmi eux, nous avons répertorié cinq axes qui se traduisent par différents moyens (cf. tableau 34) :

Tableau 34 : Facteurs relationnels directs

| | | |
|-----------------|---|---|
| PRESENCE | Place administrative des parents | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaborer conjointement les places et rôles de chacun ❖ Inviter les parents aux audiences et aux réunions ❖ Lire les rapports et s'assurer de leur compréhension ❖ Elaborer conjointement le projet de l'enfant et du parent |
| | Participation des parents aux actes usuels | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ramener des vêtements, des jouets de la maison ❖ Participer aux temps de soin (bain, change, habillage, repas) ❖ Participer aux temps festifs, aux journées et aux ateliers proposés ❖ Connaître l'espace de vie de l'enfant ❖ Faire des achats avec son enfant ❖ S'impliquer dans la scolarité de l'enfant ❖ Participer au suivi médical et aux rendez-vous médicaux de l'enfant |
| | Attitude bienveillante des professionnels | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Communiquer de manière accessible et compréhensible ❖ Proposer des temps d'échanges formels et informels ❖ Etre réactif quant aux demandes des parents ❖ Valoriser, reconnaître les capacités des parents ❖ Etre disponible, à l'écoute ❖ Respecter le parent, ne pas juger, être honnête |
| ABSENCE | Maintien du lien psychique | <ul style="list-style-type: none"> - Parler du parent à l'enfant - Appels téléphoniques - Courriers - Photos |
| | Informé le parent | <ul style="list-style-type: none"> - Cahiers de vie, photos - Appel téléphonique - Courriers, invitations - Cahier de transmission équipe-parent |

Les aspects ayant un impact indirect sur la relation parents-professionnels se retrouvent dans six axes (cf. tableau 35) :

Tableau 35 : Facteurs relationnels indirects

| | |
|--|--|
| Orientations institutionnelles | <ul style="list-style-type: none"> - Valeurs institutionnelles - Missions assignées |
| Valeurs déontologiques | <ul style="list-style-type: none"> - Implication et conscience professionnelle - Développement d'un esprit participatif - Mise en place de projets qui incluent le parent |
| Organisation du travail | <ul style="list-style-type: none"> - Instaurer le statut de référent de l'enfant, de référent famille - Se relayer sur le groupe pour se rendre disponibles aux parents |
| Diversité des profils professionnels | <ul style="list-style-type: none"> - Variété des expériences professionnelles - Equipe pluridisciplinaire |
| Dispositifs porteurs de réflexions professionnelles | <ul style="list-style-type: none"> - Partenariats ressources - Groupes d'analyse de la pratique - Réunions d'équipe - Diversité des formations continues |
| Contexte de l'accompagnement | <ul style="list-style-type: none"> - Durée d'accompagnement - Locaux chaleureux et accueillants constituant un environnement sain |

Les aspects externes sont structurels et peuvent plus difficilement évoluer. Ainsi, ils posent le contexte de la relation. Ils peuvent toutefois être réfléchis en termes de marges de manœuvre. Ils se composent :

- Des lois régissant les établissements médico-sociaux, la protection de l'enfance, la famille.
- Des jugements et de leurs conditions dans le cas de mesures imposées.
- Des financements attribués au fonctionnement de l'établissement en fonction des missions assignées.

13.3. L'environnement capacitant : proposition de modélisation

Les professionnels exerçant une mission de protection de l'enfance ainsi que les parents accompagnés ont contribué par leur partage d'expériences à une meilleure compréhension de ce que pourraient être les facteurs environnementaux de développement du pouvoir d'agir parental. Dans leur discours, apparaissent des éléments à la fois factuels et relationnels. Le concept de confiance est récurrent : il se manifeste 47 fois dans le discours des professionnels, 17 fois dans celui des parents. Il semble être transversal à la conception d'un environnement capacitant dans le domaine de la protection de l'enfance. La modélisation présentée est une proposition de synthèse et de mises en lien des résultats. Elle a pris forme au regard d'un travail co-construit et alimenté par des apports théoriques (cf. figure 87).

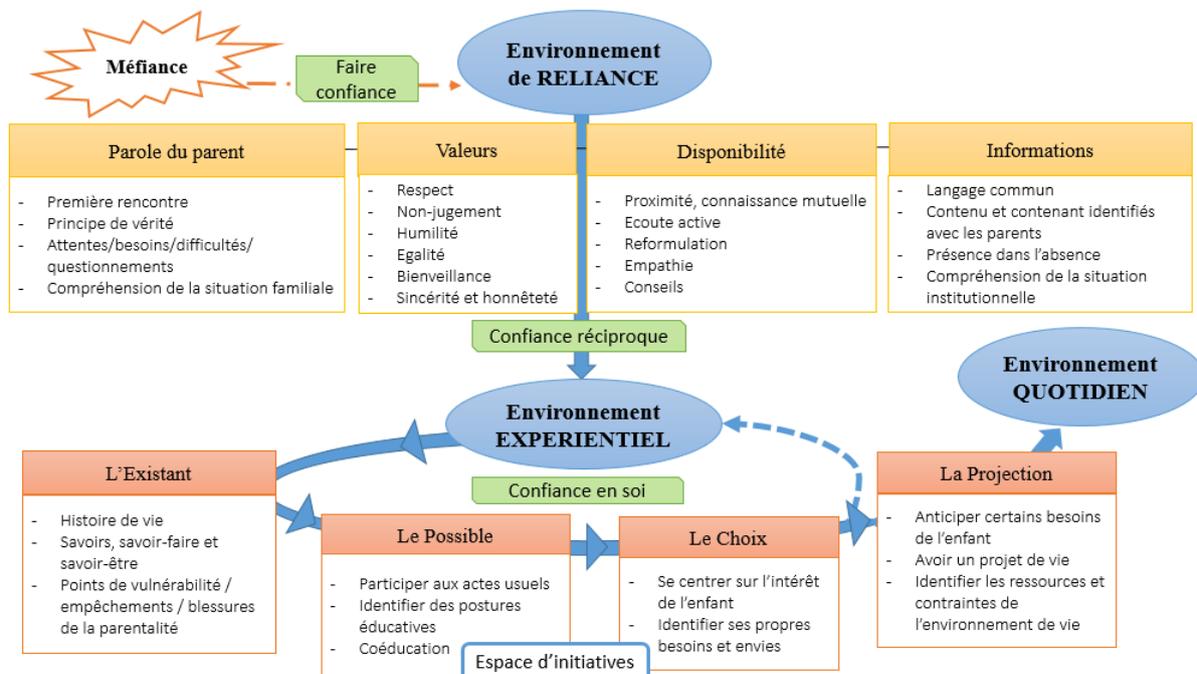


Figure 87 : L'environnement capacitant pour la parentalité dans le contexte de protection de l'enfance

A l'origine de la rencontre, la méfiance en tant que forme de prudence et de retenue, est souvent de mise au vu de la méconnaissance de l'autre. Les parents interrogés expriment par les termes « *au début* », « *en arrivant* », la déstabilisation qu'ils éprouvent. De plus, l'orientation dans l'établissement se fait souvent sur la base d'un non-choix ou d'un choix imposé, comme l'expose cette maman :

Maman accompagnée au centre maternel (n°15) :

« *La juge me dit : soit vous venez au centre maternel, vous récupérez votre fille, soit elle est placée* ».

Afin de dépasser la méfiance, l'environnement capacitant pour la parentalité est pensé au travers de trois espaces :

- L'environnement de *reliance* ;
- L'environnement expérientiel ;
- L'environnement quotidien.

Le concept de confiance se présente également sous trois formes : faire confiance au parent, la confiance réciproque parents-professionnels et le développement de la confiance en soi du parent qui se trouve au cœur du pouvoir d'agir.

13.3.1. L'environnement de reliance

Selon les professionnels œuvrant dans la protection de l'enfance, la collaboration des parents avec les professionnels est un préalable à la reconnaissance de compétences parentales (Sellenet, 2009). Or, le partenariat parents-professionnels n'est pas si aisé à mettre en place pour parvenir à une coopération harmonieuse¹⁰⁵. C'est pourquoi penser un environnement de *reliance* s'avère nécessaire avant d'accompagner le parent dans le développement de son pouvoir d'agir. Si la confiance est inhérente au développement d'un environnement capacitant, pourquoi avons-nous souhaité la reléguer au profit du terme *reliance* ? La confiance est un risque, elle « signale un état d'abandon et de remise de soi sans calcul » (Watier, 2008, p. 13). C'est un sentiment qui renvoie à la croyance. Elle est donc subjective et incertaine, difficile à appréhender. Nous souhaitons ainsi nuancer les propos de Beauvais (2004) qui considère que « la confiance est un postulat indispensable dans toute relation d'aide ». Dans d'autres langues, la confiance se décline sous plusieurs termes qui permettent de préciser plus finement son sens.

¹⁰⁵ Point développé dans la section 3.2.2. de ce travail.

La confiance s'accorde, c'est le pas que peut faire l'autre vers soi par conséquent elle ne se décrète pas et c'est pour cela que dans le contexte d'une construction, nous lui avons préféré le terme de *reliance*. La *reliance* provient de l'anglais "se fier à" et se distingue de *trust* qui signifie "compter sur". Nous entendons par "environnement de *reliance*", un environnement fiable où le parent a le sentiment de pouvoir compter sur quelqu'un. « La fiabilité de quelqu'un, qu'on peut constater au fur et à mesure qu'on fréquente une personne et qu'on connaît ses qualités et ses compétences, peut alors nous amener progressivement à lui faire confiance » (Marzano, 2010, p. 58). La *reliance* est attribuée à des propriétés et peut éventuellement se trouver à la base de la confiance.

D'après nos recherches, l'environnement de *reliance* comporte quatre volets : la parole du parent, les valeurs, la disponibilité, les informations. Nous allons détailler ces volets et en montrer l'importance dans la conception d'un environnement capacitant.

- La parole du parent

Dès la première rencontre, il est important de laisser une place à la parole du parent de manière à accueillir et reconnaître ses ressentis. C'est le moment de faire confiance au parent en partant du principe qu'il livre sa propre forme de vérité personnelle. Le professionnel essaye d'y trouver du sens : qu'est-ce que le parent exprime à travers cela ? Le professionnel ne doit pas être dans une recherche de vérité puisque la situation est issue d'un « entrelacement de vérités » provenant de plusieurs acteurs (Boutanquoi, Ansel, & Bournel-Bosson, 2014, p. 129). Il faut accepter ce que le parent veut bien livrer de lui à ce moment-là et essayer d'identifier les attentes, besoins, difficultés et questionnements qu'il rapporte. Ricoeur (2009) souligne que l'agir commence par la parole. Les propos des parents vont permettre de comprendre la situation familiale de leurs points de vue. Au professionnel de se demander : quel est le sens de ce qui me semble insensé (négligence, maltraitance, psychose...) ?

- Les valeurs

Les valeurs ont été énoncées par les parents et les professionnels pour permettre la relation¹⁰⁶ :

- **Le respect**, lié à la considération et à la reconnaissance de la place du parent.

¹⁰⁶ Point développé dans la section 11.2.3.2. de ce travail.

- **Le non-jugement** qui permet de ne pas se positionner hâtivement, sans connaître la situation familiale dans son ensemble. Les professionnels prennent du recul sur leurs opinions personnelles de manière à ne pas blâmer les parents.
- **L'humilité** est le fait de rester humble par rapport à la situation des parents et d'avoir conscience de la vulnérabilité qui entoure l'autre mais aussi soi-même. Elle s'oppose à une prétention de supériorité par l'estime de la valeur de chacun.
- **L'égalité** correspond au fait de ne pas opérer de différence de qualité, de valeur ou de droits. Elle se réfère notamment à la prise en considération des savoirs parentaux au même titre que les savoirs des professionnels.
- **La bienveillance** se rapporte étymologiquement à vouloir le bien d'autrui. Elle considère la personne accompagnée comme *alter-ego* (autre moi). La bienveillance se traduit notamment par la sollicitude, l'altruisme et l'empathie
- **La sincérité et l'honnêteté** proviennent de la morale et de la bienséance. Elles sont liées à la recherche d'authenticité, sans artifice. Les parents attendent des professionnels qu'ils soient fidèles et respectent leurs engagements sans chercher à les tromper.

Ces valeurs viennent structurer la relation sur une base éthique.

- La disponibilité

La disponibilité permet de créer une relation de proximité fondée sur une connaissance mutuelle. Cette relation se base sur des attitudes prônées par Rogers (2005) pour accompagner le développement de la personne.

- **L'écoute active** permet d'accueillir la parole par une posture particulière qui vient signifier au parent qu'il est écouté. Elle traduit l'empathie et la compréhension de l'autre. Elle permet de verbaliser la souffrance due à la parentalité, ce qui évite les « passages à l'acte » (Karsz, 2004).
- **La reformulation** consiste à redire avec quasiment les mêmes mots et/ou évoquer les émotions et ressentis qu'il y a dans les propos de la personne. La reformulation se justifie par 3 raisons. En premier, elle permet au professionnel de s'assurer de la compréhension de ce que le parent a dit, sans interpréter avec ses propres représentations. Ensuite, elle permet de montrer au parent qu'il est écouté. Enfin, la reformulation permet de confronter le parent à ce qu'il vient de dire de manière externe pour qu'il se rende compte de la portée de ses propos. Ainsi, le parent peut modifier ou affiner ce qu'il a dit et le professionnel peut se rapprocher du sens véhiculé.

- **L'empathie** « c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si" » (Rogers, 1980 dans Simon, 2009). Le professionnel peut identifier les émotions qu'éprouve le parent tout en gardant son indépendance pour ne pas se laisser submerger.

Plus qu'un accompagnement, les parents sont parfois en attente de conseils qui puissent les aiguiller dans leur parentalité car ils ne sont pas tous « en mesure de développer des compétences d'innovation et faute de répondre à la demande de conseils ou d'imitation, les professionnels renvoient parfois certains parents à leur désespérance » (Sellenet, 2009a, p. 110). Parfois, l'accompagnement doit suggérer des voies possibles.

- Les informations

Les parents ont besoin d'avoir des informations sur le vécu de l'enfant pendant sa/ses journée(s) d'accueil en institution. Or, ils ont parfois une manière d'interagir différente de celle des professionnels et le dialogue ne se fait pas toujours (Doucet-Dahlgren, 2008, p. 33). Déjà en 2000, un rapport conseillait de réfléchir à l'accès des parents aux informations via une explicitation des décisions dans un langage accessible (Naves & Cathala, 2000). Une attention doit être portée sur les mots employés pour parler de la situation afin de favoriser l'échange avec le parent. Il faut tendre vers un langage commun. Afin que les parents soient plus réceptifs, le contenant et le contenu peuvent être identifiés conjointement. Quelles informations souhaitent-ils connaître ? Et comment veulent-ils les recevoir ? Par téléphone, par courrier, au cours d'un rendez-vous ? Les informations sont alors négociées en fonction des possibilités de chacun. Elles permettent aux parents d'accéder à la compréhension de la situation institutionnelle. Si le professionnel a accédé à une compréhension de la situation familiale par la prise en compte de la parole du parent, il doit en être de même de la situation institutionnelle pour le parent. Il est ici important de rappeler la déviance par rapport à la loi et l'impact que cela a ou a eu pour l'enfant.

Adressées à l'enfant, les informations permettent également de maintenir une continuité du lien par ce que nous proposons d'appeler la "présence dans l'absence". Les informations sont pensées réciproquement : du parent à l'institution, de l'institution au parent.

L'accueil de la parole du parent, les valeurs et la disponibilité dont ils font preuve ainsi que la circulation des informations permettent de construire un environnement de *reliance* qui peut

ensuite aboutir à la confiance réciproque. Or, la réciprocité implique que la confiance soit également pensée du côté des professionnels. En effet, la confiance des professionnels envers les parents est loin d'être acquise et particulièrement dans le domaine de la protection de l'enfance. Le principe de précaution, le paradoxe des missions tout comme les représentations négatives compliquent ce processus. C'est en cela que la gouvernance institutionnelle prend tout son sens dans l'actualisation des pratiques professionnelles en direction d'une reconnaissance réciproque d'expertises. La logique de co-construction du projet éducatif avec les parents ne peut se faire qu'à cette condition, levier indispensable à une approche de développement du pouvoir d'agir des parents.

La confiance réciproque nourrit et est nourrie par la confiance en soi. La confiance en soi signifie que l'on se sent capable d'agir dans une situation (André, 2009). Les expériences de succès ou d'échec dans l'agir la constituent, c'est ainsi que l'expérience tient une place prépondérante dans le développement du pouvoir d'agir.

13.3.2. L'environnement expérientiel

L'environnement expérientiel se présente comme la continuité de l'environnement de *reliance*. Comme son nom l'indique, c'est un environnement qui permet l'expérience. Il se réfère aux aspects pratiques de l'accompagnement en établissement. Il ouvre un passage de l'existant à la projection, en passant par le possible et le choix.

- **L'Existant**

L'Existant cherche à connaître les raisons propres à l'individu qui le placent dans une telle situation. Par conséquent ses ressources sont envisagées comme intrinsèques : c'est à lui de trouver le moyen de s'en sortir. Le processus commence par l'histoire de vie du parent pour identifier en premier lieu savoir, savoir-faire et savoir-être : selon lui, quels ont été les moments significatifs de son histoire ? Qu'en a-t-il retiré ? Puis, une analyse des points de vulnérabilité, des empêchements et des blessures de la parentalité permet de concevoir les déterminants de son pouvoir d'agir. A ce titre, Rousseau (2003) met en avant une méthodologie qui incite à identifier les risques, les capacités nécessaires et les formes de vulnérabilité pour espérer une évolution des situations.

- **Le Possible**

Le Possible représente ce qui est envisageable. Il est pensé de manière à ce que le parent accède à des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il ne connaissait pas. Par exemple, le fait de

participer à des activités collectives, des ateliers proposés par l'établissement lui permet d'identifier des postures éducatives, des comportements auquel il peut s'identifier. Une importance particulière est à consacrer aux actes usuels qui ont une valeur forte dans la construction de la parentalité. Dans une optique de coéducation le parent peut déterminer les points de convergence et de divergence éducatives avec les professionnels. Les parents ne sont alors plus considérés comme « des interlocuteurs de l'exception, de l'extraordinaire » (Sellenet, 2007, p. 47). Ils se situent et construisent leur identité parentale dans les possibilités d'interactions. Le Possible amorce un espace d'initiatives où le parent est d'abord observateur de ce qu'il est possible d'être et de faire avec son enfant.

- Le Choix

Le Choix est le second déterminant de l'espace d'initiatives. Après avoir distingué le Possible, la place est laissée au parent d'opérer un choix selon ses propres besoins, tout en tenant compte de ceux de l'enfant. L'espace d'initiatives permet au parent de déterminer ce qu'il est possible de faire avec son enfant mais également de s'y confronter. Ainsi, le parent peut choisir d'être dans une position plus "distante" d'observation ou plus active d'action envers son enfant. Dans ces deux postures, il peut identifier ce qui lui semble faisable ou au contraire compliqué. Cela le confronte à la prise de conscience de ses difficultés et à la recherche de solutions appropriées.

Le Possible et le Choix sont directement reliés car ils viennent structurer le pouvoir d'agir parental dans un équilibre entre libre-arbitre et responsabilité morale à l'égard de l'enfant. « L'empowerment implique le développement d'une capacité d'action individuelle reposant sur une capacité à faire des choix rationnels, utiles, effectifs ou intentionnels » (Bacqué & Biewener, 2015, p. 143). Dans la protection de l'enfance, le développement du pouvoir d'agir du parent doit particulièrement être accompagné dans la réalisation de choix rationnels. En effet, les parents accompagnés dans ce cadre ont souvent fait (ou ont été contraints de faire) des choix qui allaient à l'encontre du développement de l'enfant.

L'environnement expérientiel offre des opportunités et des ressources que le parent a le choix de s'approprier en fonction de ce qui fait sens pour lui et pour son enfant. Il a une logique circulaire et se répète tant que le parent a encore besoin de dépasser ses points de vulnérabilités ou si son pouvoir d'agir n'est pas assez orienté vers l'intérêt de l'enfant.

- La Projection

La Projection est une étape transitoire qui s'opère si le parent est parvenu à prendre confiance en lui et à démontrer de son pouvoir d'agir parental au sein de l'établissement. Elle se base sur la capacité d'anticiper certains besoins de l'enfant. De cette manière, le parent peut mobiliser ses ressources personnelles et/ou sociales pour y répondre. Être en capacité de demander de l'aide fait partie de ces ressources. La Projection sous-entend que le parent est capable d'identifier ce qui est une aide ou un empêchement dans son environnement de vie. Il est alors possible pour lui de penser un projet de vie avec des étapes cohérentes.

La Projection est l'intermédiaire entre l'environnement expérientiel et l'environnement quotidien : elle permet au parent d'accomplir un transfert de ce qu'il a vécu dans son propre environnement de vie.

13.3.3. L'environnement quotidien

L'environnement quotidien est au cœur de la conception d'un environnement capacitant puisque si l'on cherche à développer le pouvoir d'agir des parents, il faut aller au-delà du pouvoir d'agir au sein même de l'établissement et penser sa manifestation en-dehors : dans son milieu de vie. L'étape de la projection se situe dans un entre-deux mais n'en reste pas moins fondamentale. Elle est particulièrement difficile à concevoir au vu de la vulnérabilité des parents. Avec d'autres, Larose (2006) nous dit que les parents soumis à des stress environnementaux sont moins enclins à des attitudes éducatives élaboratives que les parents qui vivent dans un environnement plus stable. Dans le contexte de protection de l'enfance, il faudrait donc se concentrer d'abord sur la diminution des facteurs de stress structurels afin que les parents puissent se centrer plus sereinement sur la projection.

Pour envisager un changement global, le parent doit entrer dans une démarche d'action conscientisante¹⁰⁷ qui lui permet d'identifier les étapes qui l'ont amené à évoluer dans sa parentalité. C'est l'idée même d'environnement capacitant qui doit être transférée de l'établissement au contexte de vie : qu'est-ce qui dans le quotidien du parent va lui permettre de rester dans une démarche de développement de son pouvoir d'agir parental ? L'intérêt réside dans la manière dont le parent perçoit ce qui l'entoure : quelles possibilités peut-il mobiliser dans son environnement pour exercer sa parentalité ? Il doit lui-même s'inscrire dans une

¹⁰⁷ Point développé dans la section 4.3.2.2. de ce travail.

approche éco-systémique afin d'identifier les ressources qui se situent à plusieurs niveaux. Par exemple, les personnes de l'environnement familial proche comme les grands-parents, peuvent être susceptibles d'apporter de l'aide dans un des volets de la parentalité. Ou encore, à une échelle élargie, le lieu d'accueil enfants-parents du quartier peut constituer un repère éducatif.

Au sein des établissements de protection de l'enfance, l'environnement capacitant est à la fois une construction relationnelle et expérientielle, qui ne peut être écartée de l'environnement quotidien du parent. Dans l'intérêt de l'enfant, le développement du pouvoir d'agir parental s'envisage d'abord dans un espace contraint, avant qu'il puisse s'exercer pleinement en-dehors de celui-ci. Une question subsiste quant à l'équilibre du temps individuel et du temps institutionnel : la confiance, tout comme le pouvoir d'agir ne se décrètent pas.

13.3.4. Contre-modèle : l'environnement incapacitant

Parallèlement à l'élaboration de la modélisation de l'environnement capacitant pour la parentalité, nous avons construit ce qui peut être représentatif d'un environnement incapacitant (cf. figure 88). Comme pour le premier modèle, la méfiance est présente lors de la rencontre parents-professionnels. En revanche, la retenue et la prudence qu'elle désigne se perpétuent et se stabilisent en environnement de méfiance.

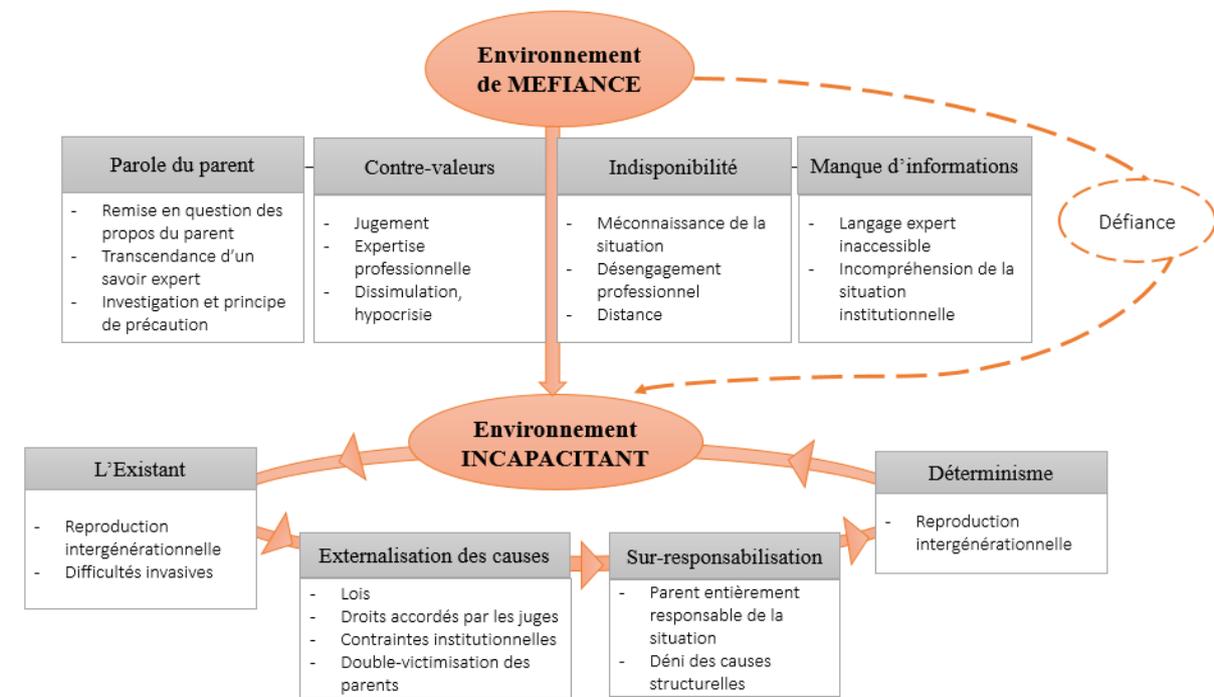


Figure 88 : L'environnement incapacitant pour la parentalité dans le contexte de protection de l'enfance

L'environnement de méfiance est maintenu et accentué par quatre éléments. Tout d'abord, la parole du parent qui dès le début de la mesure est remise en cause sur son bien-fondé. Les

professionnels sont considérés comme ayant une expertise dont la valeur est supérieure à celle des parents. Lorsque le parent est auditionné, les professionnels sont avant tout attentifs au principe de précaution et cherchent des éléments qui permettent d'évaluer la situation familiale. Les parents peuvent alors adopter des stratégies de façade visant à adapter leur discours à ce qui est attendu d'eux¹⁰⁸.

Les contre-valeurs prennent le contre-pied d'une attitude bienveillante. Ainsi, le jugement et l'expertise des professionnels affectent les parents. La dissimulation et l'hypocrisie qui entourent la situation sont des éléments qui nourrissent la méfiance. Cela peut conduire à des situations de choc, de sidération où le parent est déstabilisé dans ce qu'il croyait vrai, comme par exemple lorsque les éléments révélés lors d'une audience ne coïncident pas avec ce qui avait été annoncé aux parents.

L'indisponibilité des professionnels peut être due à de multiples raisons personnelles (motivation à travailler avec le parent, transfert négatif,...) ou structurelles (gestion en parallèle du groupe d'enfant, horaires inadaptés, etc.). Il en ressort une méconnaissance de la situation familiale et un possible désengagement dans l'accompagnement à la parentalité. Ce désengagement est aussi le résultat de l'investissement dans des projets auxquels les parents ne participent pas. L'indisponibilité vient instaurer une distance avec la famille.

Enfin, le manque d'informations contribue aussi à l'éloignement de la famille. Ce manque peut provenir de la non-information mais également de la qualité de l'information transmise : l'emploi d'un langage inaccessible ne permet pas au parent d'être véritablement informé.

La méfiance peut se transformer en défiance, c'est-à-dire un sentiment d'être trahi, abusé. La défiance vient marquer une forme de vulnérabilité supplémentaire : le parent est blessé dans sa parentalité.

Méfiance ou défiance, si elles ne sont pas désamorçées entraînent le développement d'un environnement incapacitant : un environnement qui amoindrit le pouvoir d'agir parental. Dans ce cas, l'Existant est perçu en termes de reproduction intergénérationnelle : le parent perpétue un fonctionnement familial malsain. Ses difficultés sont telles qu'elles sont qualifiées d'invasives, ce qui vient signifier qu'elles ont envahi le fonctionnement parental d'une manière massive et donc que la perspective d'un accompagnement semble être difficile.

¹⁰⁸ Point développé dans la section 3.2.2. de ce travail.

Les professionnels externalisent les causes de leur incapacité à accompagner les parents. Soit les professionnels peuvent remettre en cause le fonctionnement institutionnel, voire le système de protection de l'enfance dans son entièreté. Les contraintes institutionnelles sont par exemple : une restriction budgétaire, le manque de moyens humains, des horaires de travail inadaptés. De plus, les lois ou les droits qu'accorde le juge aux parents définissent les contours de l'accompagnement et ne vont pas toujours dans le sens d'un développement de la parentalité. Soit les professionnels sont dans une logique de double-victimisation : les parents ne peuvent pas être accompagnés parce que leurs difficultés sont trop grandes, ils ne participent pas aux ateliers, ils sont en retard... Ils ne se questionnent pas sur les causes de la non-participation ou sur ce qui peut être tenté par le parent compte tenu de sa situation.

Aussi, la sur-responsabilisation est inadaptée au développement du pouvoir d'agir parental. Le parent est le seul responsable de la situation : ses comportements, sa capacité réflexive et sa santé mentale sont autant de déterminants qui ne lui permettent pas une "bonne" parentalité. Les causes structurelles ne sont pas interrogées dans la compréhension de leurs difficultés.

L'environnement incapacitant se répète sous le signe du déterminisme : les difficultés trop enracinées se répètent et sont potentiellement amenées à se renouveler.

13.4. Conclusion générale

Le 27 mars 2019, le nouveau secrétaire d'État chargé de la protection de l'enfance s'exprime dans un dossier de presse à propos du lancement de la concertation sur la protection de l'enfance¹⁰⁹. Il intitule sa déclaration, en lettres larges, « **Enfance protégée : luttons contre les inégalités de destin** ». Ces propos viennent nous interpeller par l'emploi du terme destin. Le destin est une croyance déterministe qui fixe les événements de vie de façon irrévocable. Il peut être mis en contradiction avec la liberté, comme si tout se produisait en dehors de la volonté et du pouvoir d'agir de l'individu. De quoi est-il question exactement derrière ces propos ? Lutter contre les inégalités, pour une égalité de destin ? Lutter contre le destin ? Si le destin semble évoquer ici la reproduction sociale et les inégalités qu'elle génère, la lutte devrait alors tendre vers le changement social envisagé structurellement. Bien qu'il souligne : « je souhaite faire du soutien à la parentalité et de la prévention ainsi que de la lutte contre toutes les formes de violences faites aux enfants de véritables priorités de mon action », le secrétaire d'Etat promeut davantage l'interventionnisme qu'une vision politique à long terme de lutte contre les inégalités qui touchent l'éducation familiale.

Le fait que la parentalité relève d'une question annexe dans la protection de l'enfance vient nous questionner sur la place de l'accompagnement des parents. Devrait-elle se développer au sein de l'existant ou à l'intérieur d'un nouveau dispositif ? Nous pensons qu'un dispositif de plus accentuerait la dispersion de l'action sociale et donc sa lisibilité par les personnes accompagnées, même s'il présenterait l'avantage d'une certaine neutralité quant à l'appellation protection de l'enfance. C'est justement l'expression "protection de l'enfance" qui génère actuellement une ambiguïté à la fois pour les parents et pour les professionnels dans la manière de se situer. Comme nous l'avons évoqué dans notre propos introductif, la protection de l'enfance n'exclut pas la possibilité de travailler avec les parents c'est pourquoi nous affirmons que le développement du pouvoir d'agir parental aurait toute sa place dans le dispositif actuel. Ainsi faudrait-il reconsidérer l'appellation "protection de l'enfance" de manière à y inclure la dimension parentale. Dès lors, la place symbolique du soutien à la parentalité induite par les lois et les discours officiels rencontrerait moins d'obstacles à sa mise en œuvre effective dans les pratiques. Il est important de considérer que les niveaux *macro*, *mezo* et *micro* doivent se

¹⁰⁹ Dossier intitulé « Enfance protégée : Garantir les droits de l'enfant Défendre ses intérêts Répondre à ses besoins »

rencontrer pour penser la place du parent dans l'organisation du système de protection de l'enfance.

Tourné vers la durabilité sociale, notre travail a choisi de s'appuyer sur le développement du pouvoir d'agir du parent. Il permet de repenser les contours de la protection de l'enfance sous le prisme d'un système d'interrelations complexe qui vient questionner le fondement même de l'intervention sociale. Un accompagnement pensé dans l'intérêt de l'enfant ne pourrait-il pas, dans le même temps, composer avec l'intérêt du parent ? En rapprochant les domaines de l'éducation et du travail social, notre recherche fournit un support réflexif à cette question. Elle se situe dans l'entrelacement de trois domaines de recherche : la protection de l'enfance, le soutien à la parentalité et le développement du pouvoir d'agir.

Postulant que se centrer sur le développement du pouvoir d'agir des parents est une démarche porteuse de sens dans la protection de l'enfance, nous avons pris le parti de nous intéresser à sa matérialisation institutionnelle et à la possibilité de concevoir les établissements comme des environnements potentiellement capacitants. Qu'ils soient accompagnés de manière contrainte ou volontaire, les parents peuvent expérimenter à leur mesure le développement d'un pouvoir d'agir appuyé par l'environnement institutionnel.

Nous avons démontré que les conditions propices au développement d'un environnement capacitant pour la parentalité sont à la fois **relationnelles et pratiques, implicites et explicites, symboliques et physiques**. Ces conditions sont liées à la place qui est faite au parent de **manière directe, indirecte et externe** et doivent être pensées dans **l'ici, le maintenant et l'avec**. Nous avons souligné le rôle fondateur de ces éléments sans pour autant vouloir les circonscrire, souhaitant que nos apports offrent des occasions de débats constructifs. La recherche nous montre que ce ne sont pas les outils qui sont primordiaux mais ce que les professionnels en font à travers la mise en œuvre d'une éthique de la relation. Au cours de notre thèse, nous nous sommes justement intéressée à l'*éthos* professionnel comme révélateur du positionnement et de l'agir du professionnel par rapport à la personne accompagnée. L'*éthos* se retrouve dans la pensée développée par Aristote quant à la rhétorique, et se rapporte à la crédibilité et à la confiance. Nous nous sommes posé la question d'une réflexion à venir sur l'*éthos*, le *pathos* et le *logos* non pas comme stratégie de persuasion mais comme possibilité de situer les pratiques d'accompagnement au croisement de la confiance, de l'émotion et de la raison, trois éléments déterminants au sein des établissements de protection de l'enfance.

Penser l'environnement comme capacitant permet de tenir compte de l'accès aux ressources et des possibilités effectives d'agir, dirigées vers l'émancipation. La démarche centrée sur le développement du pouvoir d'agir a l'avantage d'offrir aux parents la possibilité de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur l'éducation en leur donnant une place réelle dans la co-définition à la fois de la cible d'action (du problème) et des modalités d'action (comment changer la situation). Elle permet ainsi d'amoinrir le biais d'une normalisation parentale. L'environnement capacitant rétablit une symétrie des places par une réciprocité éducative où la reconnaissance est envisagée comme un rapport de soi à soi-même et à l'autre. La difficulté principale réside dans le fait de trouver un équilibre entre le développement du pouvoir d'agir parental et un risque de discontinuité relationnelle pouvant être préjudiciable à l'enfant. L'enfant a besoin de repères et d'une continuité dans son parcours. Cependant, certains parents ne sont pas toujours en capacité d'assurer cette continuité, étant eux-mêmes pris dans un contexte de vie fluctuant. C'est en cela que nous réaffirmons la nécessité d'opérer une différenciation entre le maintien des liens à tout prix et l'accompagnement des parents. Des espaces parallèles de développement du pouvoir d'agir enfants/parents doivent d'abord coexister pour éventuellement se rencontrer dans des conditions où le bien-être mutuel est une priorité. Aujourd'hui, il nous importe que nos propos puissent être précurseurs à l'avènement d'une nouvelle considération de l'accompagnement des familles.

Puisque la convention internationale des droits de l'enfant considère la famille comme le « milieu naturel pour la croissance et le bien-être » de l'enfant, il serait temps – à l'occasion de ses 30 ans - de s'attacher au développement social durable de la famille dans son entièreté. C'est dans cette optique que nous clôturons notre thèse par des propositions et des perspectives issues du travail de recherche.

14. Chapitre 14 : Propositions et perspectives

14.1. Propositions

Nous souhaitons exposer ici les principaux constats issus des résultats de la recherche ainsi que des propositions de recommandations qui puissent contribuer à reconsidérer la place des parents au sein de la protection de l'enfance. Notre question de recherche étant la suivante : **dans quelles conditions les établissements relevant de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ?**, nous proposons de dresser un inventaire de recommandations afférent à ces conditions. Elles se structurent à partir de trois niveaux :

- **Micro** : qui se réfère directement au parent et à la famille.
- **Méso** : qui se réfère à l'institutionnel, à l'organisation et au fonctionnement des établissements de protection de l'enfance.
- **Macro** : qui se réfère aux orientations sociétales, à la législation et aux référentiels qui régissent la protection de l'enfance.

Ces niveaux sont une aide à l'organisation des propositions : ils s'articulent et se croisent sans s'exclure.

1. Constat : Les parents ont souvent une méconnaissance de l'établissement ainsi que des représentations négatives à son égard.

Recommandation : Communiquer et rendre visible les établissements de protection de l'enfance.

Les parents sont méfiants par rapport à leur orientation en établissement. Parfois, ils se renseignent et cherchent des informations permettant de les rassurer. Dans le cadre de mesures administratives, ces informations peuvent être déterminantes dans leur choix d'être accompagnés. C'est pourquoi nous recommandons aux établissements de diffuser des informations concernant leur fonctionnement via un site internet. De cette manière ils lèvent quelque peu le voile de l'inconnu et des croyances qui les entoure. Des témoignages d'anciens parents peuvent venir démystifier et contrebalancer les avis négatifs qui circulent dans les forums par exemple. Cela permet d'une part de rassurer les parents et d'autre part d'amoindrir l'aspect stigmatisant de l'accompagnement en protection de l'enfance.

2. Constat : Le placement en urgence provoque une déstabilisation et une incompréhension des parents concernant la situation.

Recommandation : Aider le parent à accéder à une compréhension éclairée de la situation.

Dans le cas de placement d'urgence, les parents n'ont la plupart du temps pas été préparés et sont déstabilisés. Pour travailler avec eux dans de bonnes conditions, il faut commencer par les accompagner dans la compréhension de la situation. Les établissements opèrent souvent cette contextualisation du sens de la mesure par rapport au quotidien familial. Cependant, celle-ci est parfois éloignée du moment où le placement a été réalisé. Les parents sont alors livrés à un sentiment d'incompréhension et d'impuissance qui peut se transformer en résignation ou en conflit ouvert. La complexité qui entoure le dispositif de protection de l'enfance doit être simplifiée et lisible pour le parent. La création d'outils comme par exemple un livret qui pourrait être d'emblée fourni aux parents pour notamment différencier les missions dévolues aux instances judiciaires et aux établissements gardiens. Accueillir rapidement le parent et prendre du temps pour répondre à ses interrogations est ensuite une nécessité. Le récit de vie représente un outil à valoriser pour aider le parent à situer la place de la mesure dans son parcours et à se situer lui-même dans son identité. Il est un moyen métacognitif d'identifier des trajectoires de résilience qui vacillent entre désistance, résistance, désilience et résilience (Tielemans, 2019).

3. Constat : Les parents ne participent pas tous aux activités et temps de rencontre proposés par l'établissement.

Recommandation : Développer des occasions de véritable participation visant une reconnaissance parentale et citoyenne

La participation prend différentes formes selon la manière dont elle est envisagée. Dans les établissements de protection de l'enfance, les occasions de participation rencontrées sont souvent issues d'une réflexion des professionnels autour d'un projet. La participation est alors induite de manière verticale : les parents sont des bénéficiaires et se saisissent des opportunités décidées par les professionnels. Ainsi, la non-participation des parents est une forme réactionnelle de pouvoir d'agir. Elle est aussi liée à un manque de reconnaissance. La participation doit s'inscrire dans la possibilité d'être acteur de sa mise en œuvre, de ses orientations et des décisions qui la concernent pour permettre aux parents d'en être les auteurs. Plusieurs pistes de participation se rapportent à cette reconnaissance des capacités et savoirs singuliers des parents. Les parents doivent avoir l'occasion d'élaborer et d'organiser des événements. Aussi, les groupes de paroles de parents (Sellenet, 2009a) ou les universités

populaires des parents permettent le partage d'expériences et la collaboration entre parents. Une des initiatives qui semble le plus s'inscrire dans le développement du pouvoir d'agir parental est la méthode des *Family group conferencing* ou conférences familiales. Développées dans les pays scandinaves mais originaires des traditions des Maori, les conférences familiales sont des réunions organisées par les familles pour surmonter leur problème par l'élaboration d'un plan d'action (Alföldi, 2002; Daatselaar, 2006). Les familles invitent les personnes qu'elles jugent significatives ainsi que les professionnels qui rappellent les conditions non-négociables (en cas de danger pour l'enfant). Cette démarche, tout comme celle du DPA, permet de remettre du sens sur les qualificatifs concerné et impliqué.

4. Constat : La famille élargie et l'entourage social des parents ne sont pas identifiés comme des ressources mobilisables et propices au pouvoir d'agir.

Recommandation : Valoriser l'idée de Cité de l'éducation.

Justement dans la continuité de l'idée de conférence familiale, la famille élargie tout comme les personnes qui font sens pour les parents et l'enfant sont mises de côté dans les établissements de protection de l'enfance (Kertudo et al., 2015). Le réseau social des parents est dénié par le dispositif mais aussi par les parents eux-mêmes : ils n'ont pas conscience de l'importance du soutien qu'il peut leur apporter alors même que celui-ci est un facteur de protection contre la maltraitance (Evans et al., 2013). Les professionnels doivent travailler avec les parents sur l'identification de ce que représente le soutien social : de qui peut-il provenir (personnes, lieu ressource) ? De quelle manière se manifeste-t-il ? Reconnaître l'importance de l'entourage social permet de relativiser la responsabilité éducative qui se centre uniquement sur les parents. C'est ainsi que les "cités de l'éducation" viennent traduire l'idée que l'éducation est l'affaire de tous en envisageant une communauté coéducative réunissant des acteurs politiques, scientifiques et socio-pédagogiques (Pourtois & Desmet, 2013, 2015). Les parents font partie d'une cité (Séraphin, 2013) mais encore faut-il qu'ils en considèrent les qualités pour qu'elle soit éducative. Dans la protection de l'enfance, voir l'éducation sous le prisme de la cité donne à l'enfant la possibilité de s'appuyer sur une communauté éducative avec de potentiels tuteurs de résilience. Il est alors important de rencontrer et d'inviter les personnes qui s'intéressent et accordent de la valeur à l'enfant accueilli (grands-parents, oncle, marraine...).

Les cités de l'éducation peuvent se traduire par la pair-aidance, issue du mouvement de *recovery approach* qui s'est développé aux États-Unis parallèlement à l'*empowerment* (Cardinal et al., 2013). La pair-aidance est une entraide mutuelle entre personnes ayant vécu

des difficultés similaires. Les pairs-aidants (*peer-support workers* en anglais) sont d'abord apparus dans le domaine de la santé puis dans le travail social, notamment pour aider les jeunes à sortir de la rue (Bellot, Rivard, & Greissler, 2010). Leur expérience est reconnue comme un véritable atout dans l'accompagnement bien que leur professionnalisation demeure une question controversée (Godrie, 2016). Dans les établissements de protection de l'enfance, des parents pairs-aidants permettraient peut-être de développer plus rapidement un environnement de reliance dans lequel les conflits de légitimité seraient atténués. De plus, ce statut viendrait conférer une reconnaissance aux parents ayant connu un parcours de protection de l'enfance.

5. Constat : Les professionnels ont des missions plurielles et chronophages qui les empêchent d'être disponibles pour les parents.

Recommandation : Construire une éthique de la relation

Les professionnels des établissements de protection de l'enfance doivent jongler entre la gestion du quotidien du collectif d'enfants accueillis, les projets et activités proposés ainsi que l'accompagnement des parents. Ils n'ont donc pas toujours l'opportunité de se rendre disponibles pour les parents alors même que nous avons démontré que la relation de confiance se construit sur la qualité des interactions. Sans la création de liens, les parents restent méfiants et s'impliquent moins dans les occasions de participation. Un professionnel de référence, qui connaît l'enfant et la famille est un repère sécurisant. Par conséquent, les établissements doivent être dotés de moyens humains suffisant pour assurer un véritable accompagnement éducatif, psychologique et social qui tient compte des facteurs personnels et structurels du pouvoir d'agir parental. Du temps est nécessaire à la construction d'une éthique de la relation basée sur l'inter-reconnaissance.

6. Constat : Les parents sont accompagnés par de nombreux services (éducation, santé, logement...) enclavés dans un fonctionnement qui leur est propre.

Recommandation : Viser plus de cohérence dans l'accompagnement familial par la concertation des acteurs interinstitutionnels.

La vulnérabilité des parents se manifeste sur plusieurs plans relevant de services de soutiens différents (éducation, santé, logement, emploi, aspects financiers...). Une problématique de cloisonnement dans la prise en charge de l'enfant et de sa famille peut survenir et générer encore plus de difficultés. C'est par exemple un point relevé dans un des entretiens menés : le juge demande entre autres aux parents d'avoir un logement décent pour récupérer leurs enfants alors

que l'attribution d'un nouveau logement requière que les parents aient la garde de leurs enfants. Ainsi, l'accompagnement mériterait une concertation entre les différents acteurs pour plus de cohérence. Désigner un interlocuteur pour coordonner les multiples dimensions du soutien irait dans ce sens, porté par une élaboration co-construite avec le parent.

7. Constat : Les professionnels ne connaissent pas le concept de pouvoir d'agir et sous-estiment les facteurs structurels qui impactent la parentalité.

Recommandation : Compléter la formation des professionnels de la protection de l'enfance.

Il y a dix ans Sellenet (2009a) soulignait que « les professionnels souffrent d'une absence de formation dans tout ce qui concerne les relations aux parents et la valorisation des compétences de ces derniers » (p. 103). Depuis, les compétences parentales se sont démocratisées dans les discours bien que cela ne signifie pas forcément que leur valorisation se manifeste dans les formations et les pratiques. La place des parents évolue par la considération de leurs ressources. Cependant, les aspects personnels sont encore majoritairement pointés à défaut des facteurs structurels. Les professionnels méconnaissent le concept de pouvoir d'agir. Aussi, serait-il nécessaire d'inclure une sensibilisation à la démarche de DPA dans leur formation initiale et continue. Les groupes d'analyse de la pratique vont permettre de faire le suivi dans la mise en pratique effective ainsi que de faire perdurer un questionnement autour d'une éthique relationnelle.

8. Constat : Dans la protection de l'enfance, l'accompagnement à la parentalité est une mission annexe, secondaire qui manque de moyens.

Recommandation : Développer l'accompagnement à la parentalité en tant que priorité dans les conseils départementaux.

De manière globale, l'accompagnement à la parentalité est secondaire puisque la priorité réside dans la protection des enfants. Sans dénier cette mission fondamentale, nous réaffirmons la nécessité de développer parallèlement - et sans hiérarchisation - l'accompagnement à la parentalité. Cela doit être porté par les conseils départementaux qui détiennent par décentralisation un pouvoir décisionnel sur les orientations de la protection de l'enfance. Les moyens d'y parvenir seraient d'inscrire l'accompagnement à la parentalité dans les schémas départementaux de protection de l'enfance et de l'intégrer aux observatoires de la protection de l'enfance.

9. Constat : Le dispositif de protection de l'enfance fonctionne sur la base d'une politique interventionniste qui ne permet pas au changement des pratiques parentales d'advenir.

Recommandation : Redéfinir les contours du dispositif de protection de l'enfance.

Au-delà des départements, l'Etat peut promouvoir nationalement l'inscription dans un développement social durable ayant une volonté d'amoindrir les phénomènes de reproduction intergénérationnelle. Il peut offrir une véritable reconnaissance politique de l'accompagnement à la parentalité et du développement du pouvoir d'agir. Actuellement, les actions de protection de l'enfance et d'accompagnement à la parentalité sont mises en place comme des interventions assujetties à l'immédiateté des résultats. La temporalité est inadaptée au processus de changement des pratiques parentales. Inscrire le développement du pouvoir d'agir parental dans les lois et les textes officiels participe à définir les contours du dispositif de protection de l'enfance dans une visée de durabilité sociale. L'idée émise dans la conclusion de changer l'appellation "protection de l'enfance" nous semble importante à creuser dans une volonté de développement de l'accompagnement parental.

Le tableau 36 ci-dessous offre une synthèse des propositions émises.

Tableau 36 : Synthèse des propositions

| Niveaux | Propositions | Problèmes identifiés | Objectifs | Moyens |
|----------------------|--|--|--|--|
| <i>Micro et meso</i> | Communiquer et rendre visible les établissements de protection de l'enfance | Représentations négatives et méconnaissance de l'établissement par les parents | Rassurer les parents Amoindrir l'aspect stigmatisant de l'accompagnement en protection de l'enfance | Site internet comportant notamment le témoignage de parents étant/ayant été accueillis |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| <i>Micro et meso</i> | Aider le parent à accéder à une compréhension éclairée de la situation. | <p>Le placement en urgence nuit à la compréhension de la situation.</p> <p>Les parents expriment des émotions de choc, de sidération, de peur, voire de colère.</p> | <p>Contextualiser le sens de la mesure par rapport au quotidien familial</p> <p> limiter le sentiment d'incompréhension, d'impuissance et la résignation</p> | <p>Créer un outil (livret) sur le fonctionnement du dispositif de protection de l'enfance</p> <p>Recevoir et accompagner le parent le plus tôt possible après le placement</p> <p>S'appuyer sur le récit de vie comme soutien au processus de résilience</p> |
| <i>Micro et Meso</i> | Développer des occasions de véritable participation visant une reconnaissance parentale et citoyenne | Manque de participation des familles aux temps de rencontre proposés par l'établissement | <p>Permettre aux parents d'être auteurs de leur participation</p> <p>Reconnaitre une place aux capacités et savoirs singuliers des parents</p> | <p>Elaboration et organisation d'évènements par les parents</p> <p>Groupe de parole de parents</p> <p>Université populaire des parents</p> <p>Conférence familiale</p> |
| <i>Micro, meso et macro</i> | Valoriser l'idée de cité de l'éducation Mobiliser la famille élargie et l'environnement social comme ressources pour la parentalité | <p>Les parents peinent à identifier leur entourage social comme une ressource.</p> <p>La famille élargie et le réseau des parents sont peu valorisés et sollicités dans les mesures de protection de l'enfance.</p> | <p>Percevoir le soutien social comme un facteur de protection</p> <p>Relativiser la responsabilité éducative uniquement centrée sur les parents</p> <p>Donner à l'enfant la possibilité de s'appuyer sur une communauté éducative</p> | <p>Travailler avec les parents sur l'identification de ce qui représente un soutien social (personnes, lieu ressource...)</p> <p>Rencontrer et inviter les personnes qui s'intéressent et accordent de la valeur à l'enfant accueilli (grands-parents, oncle, marraine...)</p> <p>Conférence familiale</p> <p>Parents pairs-aidants</p> |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| <i>Micro, meso et macro</i> | Construire une éthique de la relation | <p>Manque de disponibilité des professionnels aux parents</p> <p>Missions plurielles et chronophages qui sont parfois difficilement conciliables</p> | <p>Apporter des repères sécurisants aux parents</p> <p>Leur offrir l'occasion de créer un lien de confiance, générateur d'implication</p> <p>Distinguer et répartir les missions des professionnels</p> | <p>Personne de référence qui connaît l'enfant et sa famille</p> <p>Plus de moyens humains pour assurer un suivi social et psychologique du parent</p> |
| <i>Meso et macro</i> | Viser plus de cohérence dans l'accompagnement familial par la concertation des acteurs interinstitutionnels | <p>Cloisonnement dans la prise en charge de l'enfant et de sa famille</p> <p>Nombre important d'acteurs institutionnels autour de la famille</p> | Rapprocher la diversité des accompagnements familiaux (éducation, santé, logement, emploi, aspects financiers...) | Un interlocuteur privilégié pour la famille qui soit en lien avec les structures et les personnes accompagnantes |
| <i>Meso et Macro</i> | Compléter la formation des professionnels de la protection de l'enfance | <p>Déni des facteurs structurels de la parentalité</p> <p>Méconnaissance du concept de pouvoir d'agir.</p> | Amener les professionnels à une connaissance et une expérimentation de la démarche de DPA en vue d'un meilleur accompagnement des parents | <p>Formation initiale</p> <p>Formation continue</p> <p>Analyse de la pratique</p> |
| <i>Macro</i> | Développer l'accompagnement à la parentalité en tant que priorité dans les conseils départementaux | <p>L'accompagnement à la parentalité est une mission annexe, non-prioritaire.</p> <p>Manque de moyens humains dévolus à la parentalité</p> | Développer parallèlement l'accompagnement parental à la mission de protection de l'enfance | <p>Inscrire la parentalité comme orientation dans les schémas départementaux de protection de l'enfance</p> <p>Intégrer davantage la parentalité aux observatoires de la protection de l'enfance</p> |
| <i>Macro</i> | Redéfinir les contours du dispositif de protection de l'enfance | <p>Temporalité inadaptée au processus de changement des pratiques parentales.</p> <p>Politique interventionniste qui s'inscrit dans une logique d'efficacité immédiate.</p> | <p>S'inscrire dans un développement social durable et amoindrir les phénomènes de reproduction intergénérationnelle</p> <p>Offrir une véritable reconnaissance politique de l'accompagnement à la parentalité</p> | <p>Changer l'appellation "protection de l'enfance" pour y inclure la dimension parentale</p> <p>Inclure des orientations sur le développement du pouvoir d'agir parental dans les lois et textes officiels</p> |

14.2. Perspectives

En 2014, l'ONED recommandait de :

« développer les études portant sur les parents concernés par les dispositifs de protection de l'enfance. L'objectif est de comprendre les points de vue des parents ainsi que les types et degrés de leur engagement dans le déroulement de la mesure de protection. De surcroît, des travaux devraient être menés sur les types de modalités de travail avec les familles, afin de mesurer les effets des dispositifs qui ont pour objectif une plus grande implication du mineur et des parents dans la mesure » (ONED, 2014, p. 87).

Notre thèse s'inscrit pleinement dans cette indication qui mériterait d'être perpétuée par de nouvelles générations de recherches allant dans ce sens. Nous proposons des perspectives qui s'inscrivent d'une part dans la continuité et d'autre part dans d'autres horizons.

14.2.1. Une continuité

La recherche-intervention que nous avons amorcée il y a de cela trois ans nous a permis d'accéder à une meilleure compréhension des relations parents-professionnels au sein des établissements de protection de l'enfance. A partir des représentations des parents et des professionnels, nous avons essayé de concevoir ce que pourrait être un environnement capacitant pour la parentalité en détaillant ses composants. Le cadre de la recherche doctorale touchant à sa fin, la démarche de recherche-intervention continue, elle, sur sa lancée. En effet, une recherche-intervention se caractérise outre la démarche collaborative, par une réflexion sur les trajectoires que peuvent emprunter les participants¹¹⁰. Ainsi, avec les professionnels nous avons pensé les caractéristiques d'un environnement capacitant mais nous ne nous sommes pas penchés en profondeur sur la manière de les matérialiser. Nous souhaitons donc continuer la recherche-intervention pour affiner les résultats et les opérationnaliser dans le but d'offrir des outils aux structures et aux intervenants. Nous pourrions dire : traduire le symbolique en pratique, et permettre aux professionnels d'expérimenter un nouvel agir.

De plus et pour pallier à la limite qui résulte de l'exclusivité de l'institution, nous sommes en train de monter un projet aux dimensions interinstitutionnelles, interdisciplinaires et interculturelles. Plusieurs établissements de protection de l'enfance du Haut-Rhin et de la Suisse - appuyés par l'Université de Fribourg – ont souhaité s'associer afin de perpétuer cette recherche. Le projet vise à affiner les résultats en cherchant à les confronter à une pluralité

¹¹⁰ Point développé dans la section 5.4. de ce travail.

d'établissements, et à les opérationnaliser afin d'offrir des outils aux structures et aux intervenants.

14.2.2. D'autres horizons

Nos recherches théoriques associées aux résultats que nous avons fait apparaître dans cette recherche nous ont amenée à penser à la nécessité de mieux comprendre certains phénomènes. Nous pensons que la recherche pourrait prendre ces différentes directions :

- *L'identification des facteurs de conversion*

Nous avons montré dans notre recherche que l'environnement capacitant résulte des environnements de *reliance*, d'expérience et du quotidien. Pour que le parent puisse retrouver un pouvoir d'agir parental hors-institution, il faut qu'il soit capable d'opérer un transfert de ce qu'il a vécu, expérimenté et appris en établissement dans son cadre de vie. Le parent doit alors être capable de distinguer les facteurs de conversion sociaux, environnementaux et personnels pour que le potentiel se traduise en capacités de fonctionnement (Sen, 2012). Il a par la suite le choix de les matérialiser en pouvoir d'agir effectif. Les facteurs de conversion représentent l'actualisation des ressources en actions choisies. Par exemple, le soutien de l'entourage est un facteur de conversion qui facilite la capacité du parent à exercer une parentalité respectueuse du développement de l'enfant. Une piste de recherche serait alors d'identifier quels sont les facteurs de conversion dont les parents se saisissent le plus pour augmenter leur pouvoir d'agir parental. Cela permettrait de comprendre en partie leur fonctionnement et d'orienter l'accompagnement en s'appuyant sur les facteurs de conversion conscients et inconscients.

- *Les attitudes d'apprenance des parents*

Dans notre cadre de référence, nous avons vu que les parents se positionnent et développent des attitudes différentes par rapport à l'établissement¹¹¹. En continuité avec la recherche, un lien pourrait être fait avec le concept d'apprenance développé par Carré (2005)¹¹² : quelles sont les attitudes d'apprenance des parents accompagnés ? Sont-elles liées à la reconnaissance, à la participation ? Se développent-elles en dehors ou au sein de l'établissement ?

¹¹¹ Point développé dans la section 3.2.2. de ce travail.

¹¹² Point développé dans la section 4.2.3.3. de ce travail.

- *La communauté éducative / le réseau des parents*

Durant notre recherche, des éléments sont venus nous questionner quant à la mobilisation des ressources sociales et familiales par les parents. Peu d'entre eux abordent leurs relations sociales comme facilitantes pour leur parentalité, alors même que la perception du soutien social amoindrit le stress et la maltraitance¹¹³. Il serait intéressant d'apporter des éléments de compréhension à propos du soutien social ressenti et effectif : les parents accompagnés par les établissements de protection de l'enfance ressentent-ils moins de soutien de la part de leur entourage ? Ce ressenti est-il fidèle à la réalité ? Aussi, la question des personnes valorisées par les parents est une piste dans la compréhension de leur cadre éducatif : vers qui se tournent-ils lorsqu'ils recherchent une information sur l'éducation (institution, famille, amis...) ? Quelle valeur accordent-ils aux conseils selon leur émetteur ? Tous ces éléments donnent lieu à une réflexion sur un potentiel accompagnement par les pairs ou par la communauté identifiée.

- *Environnement capacitant, pouvoir d'agir et résilience*

Nous postulons que des passerelles pourraient être faites entre les concepts d'environnement capacitant, de pouvoir d'agir et de résilience. Le fracas ampute la capacité à évoluer, à se développer. Le processus de résilience permet de se réapproprier son développement en s'émancipant de l'emprise du fracas. Ainsi, il peut être mis en relation avec le développement du pouvoir d'agir. Une question se pose : est-ce que le processus individuel de résilience peut-être soutenu ? Dès lors, un environnement capacitant pourrait être envisagé dans ce sens. Aussi et dans une visée de prévenance¹¹⁴ du fracas, l'environnement capacitant pourrait favoriser le développement de facteur de protection

- *Sentiment de confiance, réciprocité et parcours*

La présente recherche nous a permis d'identifier des éléments potentiellement porteurs d'un sentiment de confiance chez le parent. Or, dans la démarche de développement du pouvoir d'agir nous pensons que cette confiance – ou tout au moins la *reliance* - doit être réciproque : qu'est-ce qui permet aux professionnels de faire confiance aux parents ? C'est dans ce sens qu'une recherche approfondie sur la confiance pourrait venir éclairer les pratiques d'accompagnement. Nous relevons deux points qu'il serait intéressant d'analyser :

¹¹³ Point développé dans la section 11.1.2.1. de ce travail.

¹¹⁴ A l'instar de Coum (Neyrand, Coum, & Wilpert, 2018), nous préférons l'emploi du terme prévenance à celui de prévention.

- Le type de confiance : quelle confiance les professionnels accordent-ils aux parents ?
- Le facteur temporel : le sentiment de confiance est-il évolutif ? Comment se manifeste-t-il aux différentes étapes du parcours institutionnel du parent ?

- *Contraintes et autocontraintes des professionnels*

Les discours des professionnels nous ont amenée à émettre l'hypothèse que les contraintes tout comme les autocontraintes qu'ils s'imposent sont des freins indirects au développement du pouvoir d'agir des parents. Ainsi, l'amélioration du pouvoir d'agir des professionnels permettrait de développer celui des parents. Bien que notre recherche ait fait apparaître certaines de ces contraintes, il serait intéressant d'approfondir qu'est-ce qui dans l'accompagnement des parents relève d'une contrainte ou d'une autocontrainte et quelles sont les marges de manœuvre qui sont saisies ou occultées par rapport à cette contrainte.

- *Perception par l'enfant d'un environnement institutionnel capacitant*

La recherche présentée était orientée auprès d'établissements accueillant de jeunes enfants de moins de six ans. Nous n'avons donc pas pu recueillir les représentations des enfants concernant leur parent et l'établissement. Nous pourrions nous intéresser au parcours de l'enfant et à ce qu'il pense de la place de ses parents au sein de l'établissement, mais aussi quel processus relationnel met-il en place avec l'établissement (ou la famille d'accueil) et ses parents ?

- *Perception par l'enfant d'un environnement familial capacitant*

Dans cette continuité, comment l'enfant envisage-t-il un environnement familial qui lui permet de développer son pouvoir d'agir ? Qu'est-ce qui fait sens pour lui dans la manière dont ses parents exercent leur parentalité ? Une perspective de recherche à examiner serait la perception des difficultés parentales par l'enfant. Pense-t-il que l'éducation parentale peut amener un changement ? Cela permettrait de réellement partir de son intérêt.

- *Des parents-chercheurs : l'université populaire des parents*

Actuellement engagée dans une université populaire des parents (UPP), nous pensons que cette démarche s'inscrit pleinement dans le développement du pouvoir d'agir des parents. Les universités populaires des parents ont été développées dans les années 2000 par l'association des collectifs enfants-parents-professionnels (ACEPP). Les UPP sont des groupes de parents qui mènent une recherche sur un thème lié à la parentalité avec l'aide d'un universitaire. Elles ont pour but de donner la parole aux parents et de faire changer le regard que l'on porte sur eux

par la reconnaissance de leurs savoirs. « La finalité des UPP réside dans un croisement de logiques parents-institutions-élus et dans la construction d'un dialogue entre parents et institutions » (Murcier, n.d.). Dans la troisième génération des UPP, un groupe de parents accompagnés par des établissements de protection de l'enfance a travaillé sur la reconnaissance de la compétence des parents et la coéducation. Des démarches de ce type seraient à valoriser et à étendre plus largement pour promouvoir le parent auteur et acteur.

Nous souhaitons clore ce travail de thèse par une citation en toute simplicité, qui reflète notre parcours doctoral :

« *Une recherche en sciences humaines et sociales est toujours une aventure* »

(Paillé & Mucchielli, 2013, p. 13).

Résumé

Mots clés : protection de l'enfance, parentalité, pouvoir d'agir, environnement capacitant.

Dans cette thèse, nous cherchons à mieux comprendre quelle pourrait être la place des parents dans les établissements de protection de l'enfance, au travers d'une visée développementale. Par une contextualisation historique, législative et conceptuelle, nous constatons que le travail avec les familles peut se situer dans quatre orientations : la suppléance, le soutien, l'éducation familiale et la coéducation. Un changement de paradigme apparaît : la démarche de développement du pouvoir d'agir. Par un recentrage sur l'aspect environnemental de l'accompagnement, nous nous demandons : *dans quelles conditions les établissements de la protection de l'enfance peuvent-ils être des environnements capacitants pour la parentalité ?*

Nous posons comme hypothèses que deux conditions doivent être réunies pour créer un environnement capacitant pour la parentalité : *les parents et leur pouvoir d'agir doivent à la fois avoir une place symbolique et une place physique dans la relation avec les professionnels.*

Dans une approche herméneutique et phénoménologique, nous optons pour une démarche de recherche-intervention avec cinq établissements d'une même association alsacienne. Pour vérifier nos hypothèses, nous mobilisons trois outils méthodologiques : un recueil de données dans les dossiers des familles, des *focus group* auprès des professionnels, des entretiens semi-directifs auprès des parents. Les résultats font apparaître l'espace, le temps et l'interrelationnel au cœur de la conception d'un environnement capacitant pour la parentalité, où l'implicite côtoie l'explicite.

Abstract

Keywords: child protection, parenthood, empowerment, enabling environment.

In this thesis, we seek to a better understanding about the potential place of parents in child protection institutions, through a developmental aim. Through historical, legislative, and conceptual contextualization, we found that working with families can be divided into four areas: substitute, support, family education, and coeducation. A paradigm change appears: the empowerment. By refocusing on the environmental aspect of the accompanying, we ask ourselves: *Under what conditions can child protection institutions be enabling environments for parenthood?*

We hypothesize that two conditions must be met to create an enabling environment for parenthood: parents and their power to act must both have a symbolic place and a physical place in the relationship with professionals.

In a hermeneutical and phenomenological approach, we opt for a research-intervention process with five institutions of the same Alsatian association. To verify our hypotheses, we use three methodological tools: a collection of data in the families' files, focus groups with professionals, semi-structured interviews with parents. Results show space, time and interrelation at the heart of designing of an enabling environment for parenthood, where the implicit meets the explicit.

Bibliographie

- Abdeljalil, M. (2014). Au coeur de l'éthique, la parole, l'agir et le récit de l'homme capable... et souffrant : apport de Paul Ricoeur à une réflexion sur l'éthique du travail social. *La revue française de service social*, (255), 47-56.
- Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber & M. E. P. Seligman, *Human helplessness: Theory and application* (p. 49-74). New-York: Academic Press.
- Abric, J.-C. (Éd.). (2001). *Pratiques sociales et représentations* (3e éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Afquir, A. (2008). Évolution de la prise en charge des enfants en MECS. *Vie sociale*, (2), 37-43.
- Alföldi, F. (2002). La pratique du « Family Group Conferencing » en protection de l'enfance. *Les Cahiers de l'Actif*, (318), 9-133.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 5, 26-37. Montréal: Association pour la recherche qualitative.
- André, C. (2009). *Imparfais, libres et heureux: Pratiques de l'estime de soi*. Paris: Odile Jacob.
- ANESM. (2010). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles : l'exercice de l'autorité parentale dans le cadre du placement*.
- Ardoino, J. (2000). *De l'« accompagnement », en tant que paradigme*. Consulté à l'adresse <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/ARDOINO-Accompagnement-paradigme.pdf>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2006). *Apprentissage organisationnel: Théorie, méthode, pratique*. Paris: DeBoeck Université.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éd. du Seuil.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Ausloos, G. (2008). *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. (Erès). Toulouse.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris: La Découverte.
- Bailly, D. (2013). *Déculpabilisons les parents pour en finir avec les normes éducatives*. Paris: O. Jacob.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (De Boeck). Bruxelles.
- Barbier, J.-C. (2002). Peut-on parler d'« activation » de la protection sociale en Europe ? *Revue française de sociologie*, 43(2), 307-332.
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

- Baret, C., & Gilbert, S. (2015). Parentalisation contrariée chez les jeunes désaffiliés : Quand devenir parent est synonyme d'auto-exclusion. *Recherches familiales*, 12(1), 263-277.
- Barthe, B., & Queinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'Année psychologique*, 99(4), 663-686.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (Éd.). (2001). *Théories de l'action et éducation* (1. éd). Bruxelles: De Boeck Université.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, (6), 99-113.
- Becker, H. S. (2007). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Paris: A.-M. Métailié.
- Bellot, C., Rivard, J., & Greissler, E. (2010). L'intervention par les pairs : un outil pour soutenir la sortie de rue. *Criminologie*, 43(1), 171-198.
- Benghozi, P. (2001). Autorité parentale légale, autorité parentale légitime. *Le Divan familial*, N° 6(1), 43-55.
- Berger, M. (2005). *Ces enfants qu'on sacrifie... au nom de la protection de l'enfance*. (Dunod). Paris.
- Berger, M. (2014). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris: Dunod.
- Berthelot, N., Ensink, K., & Normandin, L. (2013). Échecs de mentalisation du trauma. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 2(1), 9-15.
- Berton, F., De Bony, J., Bureau, M.-C., Jung, C., Rist, B., & Touahria-Gaillard, A. (2015). *Être parent face aux institutions : Normes de parentalité et injonctions paradoxales dans l'action publique*.
- Bettelheim, B. (1989). *Pour être des parents acceptables* (T. Carlier, Trad.). Paris: Editions Robert Laffont.
- Bickel, J.-F., & Hugentobler, V. (2018). Les multiples faces du pouvoir d'agir à l'épreuve du vieillissement. *Gerontologie et société*, 157(3), 11-23.
- Bonneville, E. (2008). *Pathologie des traumatismes relationnels précoces : comprendre et accueillir les liens en souffrance* (Psychologie). Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Bonvin, J.-M., & Laruffa, F. (2018). Human beings as receivers, doers and judges. The anthropological foundations of sustainable public action in the capability approach. *Community, Work & Family*, 21(5), 502-518.
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152-176.
- Boulianne, B., Beaulieu, M., & Dumais, M. (2004). *Intervenir auprès des familles : guide pour une réflexion éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32-36.

- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 123-135.
- Boutanquoi, M., Ansel, D., & Bournel-Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : construire la confiance*. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Boutinet, J. P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boutinet, J. P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente*, (153), 241-250.
- Bowlby, J. (2011). *Attachement et perte : 1. L'attachement* (J. Kalmanovitch, Trad.). Paris: Presses Univ. de France.
- Braconnier, V. (1991). *Une méthodologie de l'évaluation de l'état de danger*. Mons: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cardinal, P. L., Roelandt, J.-L., Rafael, F., Vasseur-Bacle, S., François, G., & Marsili, M. (2013). Pratiques orientées vers le rétablissement et pair-aidance : Historique, études et perspectives. *L'information psychiatrique*, 89(5), 365-370.
- Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : Concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15-41.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance: Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. (2014). *Guide d'évaluation des capacités parentales au CJMIU : basé sur les grilles d'évaluation du Groupe du Toronto Parenting Capacity Assessment Project (Guide de Steinhauer 0 à 5 ans)*. Montréal: Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
- Chapon-Crouzet, N. (2005). Un nouveau regard sur le placement familial : Relations affectives et mode de suppléance. *Dialogue*, 167(1), 17-27.
- Chauvière, M. (2015). La parole de l'utilisateur : sens et paradoxes. *La revue française de service social*, (255), 33-43.
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324.
- Child Welfare Information Gateway. (2016). *Intergenerational Patterns of Child Maltreatment: What the Evidence Shows*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Cocquebert, A. (2003). Entendre la parole des parents meurtris. *Enfances Psy*, 21(1), 73-78.
- Corbillon, M., Assailly, J.-P., & Duyme, M. (1988). L'aide sociale à l'enfance : Descendance et devenir adulte des sujets placés. *Population*, 43(2), 473-479.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02117880/document>
- Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Daatselaar, H. (2006). La conférence familiale : Devenir acteur de sa vie. *Empan*, 62(2), 136-139.

- D'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : Cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 96-124.
- Daujant, R., & Roucoules, A. (2002). Le projet singulier : Entre prêt-à-porter et sur mesure. *Empan*, no45(1), 81-86.
- Dauphin, S. (2014). Parentalité et politique de la famille. *Politiques sociales et familiales*, 118(1), 59-64.
- David, A. (2000). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?* Présenté à IXème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download>
- De Singly, F. (2010). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Defontaine, J. (2002). L'incestuel dans les familles. *Revue française de psychanalyse*, 66(1), 179-196.
- Depenne, D. (2013). *Éthique et accompagnement en travail social*. Issy-les-Moulineaux: Edition Sociale Française.
- Desquesnes, G., & Beynier, D. (2011). Les réseaux personnels de soutien de couples dits « maltraitants » : Une faiblesse des liens forts. *Dialogue*, n° 194(4), 137-150.
- Dixon, L., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). Risk factors of parents abused as children: A mediational analysis of the intergenerational continuity of child maltreatment (Part I). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 47-57.
- Donzelot, J. (2005). *La police des familles*. Paris: Ed. Minuit.
- Dottori, S., Grevot, A., & Lesueur, D. (2010). *La place des parents dans la protection de l'enfance : contribution à une meilleure adéquation entre les pratiques et le droit*. Observatoire national De l'Action Sociale décentralisée.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. (2008). Quelles modalités de coopération entre les professionnels et les familles dans le cadre du placement d'un enfant en établissement ? *Vie sociale*, (2), 31-35.
- Dugravier, R., & Guédeney, A. (2006). Contribution de quatre pionnières à l'étude de la carence de soins maternels. *La psychiatrie de l'enfant*, 49(2), 405-442.
- Dumbrill, G. C. (2006). Parental experience of child protection intervention: A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 30(1), 27-37.
- Durand, D. (2010). *La systémique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durning, P. (2006). *Éducation familiale: Acteurs, processus et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes: Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse: Octarès éditions.
- E. Kunnen, S., & A. Bosma, H. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/2), 183-203.
- Escots, S., & Devolder, L. (2016). *En finir avec les parents toxiques : parentalités empêchées*. Toulouse: Carré de vignes éditions.

- Evans, S. E., Steel, A., & DiLillo, D. (2013). Child Maltreatment Severity and Adult Trauma Symptoms: Does Perceived Social Support Play a Buffering Role? *Child abuse & neglect*, 37(11).
- Fablet, D. (2008). L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s). *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 5.
- Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris: L'Harmattan.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Falzon, P. (Éd.). (2015). *Ergonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Fernagu Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (119), 7-27.
- Fernagu Oudet, S. (2012b). Favoriser un environnement «capacitant» dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand, *Former par le travail*. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/308750199_Fernagu_Oudet_S_2012_Favoriser_un_environnement_capacitant_dans_les_organisations_in_Bourgeois_E_Durand_M_Former_par_le_travail_PUF_Chapitre_14
- FNARS. (2009). *Guide de bonnes pratiques de soutien à la parentalité*. Paris, France: FNARS.
- Forward, S. (2013). *Parents toxiques: Comment échapper à leur emprise* (I. Morel, Trad.). Paris: Nouvelles Editions Marabout.
- Frechon, I., & Robette, N. (2013). Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement. *Revue française des affaires sociales*, (1), 122-143.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés: Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: La Découverte.
- Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *L'Espace géographique*, 3(3), 231-238.
- Gagnon, É. (2016). Care. Consulté 7 juin 2019, à l'adresse <http://www.anthropen.org>
- Gargoullaud, S., & Vassalo, B. (2013). *Réinventer la famille?* Paris : La documentation française.
- Gavarini, L., & Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité: Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale: Concepts et perspectives en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Giacobino, A. (2019). *Epigénétique et devenir : quelle part de liberté ?* Présenté à XVIIIème congrès de l'AIFREF « Education et Résilience », Schoelcher.
- Godrie, B. (2016). Experts et profanes : une frontière bouleversée par la professionnalisation des pairs aidants. In L. Demailly & N. Garnoussi, *Aller mieux. Approches sociologiques* (p. 361-371). Lille: Presses du Septentrion.

- Goffman, E. (2005). *Stigmate: Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Golse, B. (2018). La « weness » ou le schéma d'être-ensemble. *Spirale*, N° 88(4), 107-112.
- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* [Report]. Consulté à l'adresse <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115/document>
- Guibet Lafaye, C. (2010). *Cohésion sociale et lien social*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570010>
- Halmos, C. (2008). *Pourquoi l'amour ne suffit pas: aider l'enfant à se construire*. Paris: Pocket.
- Hardy, G. (2018). *S'il te plaît, ne m'aide pas !: L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Toulouse: Ed. érès.
- Haut conseil de la famille. (2016). *Les politiques de soutien à la parentalité*.
- Honneth, A. (2004a). La théorie de la reconnaissance: Une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 133-136.
- Honneth, A. (2004b). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, 23(1), 137-151.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité* (Erès). Toulouse.
- International Ergonomics Association. (2017). Definition and Domains of Ergonomics. Consulté 18 août 2017, à l'adresse <http://www.iea.cc/whats/index.html>
- Leroux, I. (2018). *L'aide et l'action sociales en France*. Consulté à l'adresse <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/panoramas-de-la-drees/article/l-aide-et-l-action-sociales-en-france-edition-2018>
- Jésu, F. (2004). *Co-éduquer: Pour un développement social durable*. Paris: Dunod.
- Jodelet, D. (Éd.). (2003). *Les représentations sociales* (7. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- Jorro, A. (2010). Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'éthos professionnel. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Présenté à Genève. Genève.
- Jouffray, C. (2015). Passer des discours sur le pouvoir d'agir au pouvoir d'agir en action : une condition pour transformer les pratiques et les logiques à l'œuvre. *Sciences et actions sociales*, 2(2). Consulté à l'adresse <http://www.sas-revue.org/index.php/21-n-2/dossiers-n2/31-passer-des-discours-sur-le-pouvoir-d-agir-au-pouvoir-d-agir-en-action-une-condition-pour-transformer-les-pratiques-et-les-logiques-a-l-oeuvre>
- Jouison-Laffitte, E. (2009). La recherche action : Oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(1), 1-35.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2009). *La soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: Presses universitaires de France.
- Karsz, S. (2004). « Soutien à la fonction parentale » : L'impossible neutralité. *Spirale*, no 29(1), 111-122.
- Karsz, S. (2011). *Pourquoi le travail social: Définition, figures, clinique*. Paris: Dunod.

- Kertudo, P., Sécher, R., & Tith, F. (2015). L'invisibilité sociale, publics et mécanismes : L'entourage familial des enfants placés dans le cadre de la protection de l'enfance. *Recherche sociale*, N° 216(4), 4-114.
- Klein, A. (2012). Le bien-être : notion scientifique ou problème éthique ? In B. Grison, *Bien-être ou être bien* (p. 11-44). Paris: L'Harmattan.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237.
- La documentation française. (2012). Aider les parents à être parents - Le soutien à la parentalité, une perspective internationale [Rapport public]. Consulté 16 avril 2016, à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000489/index.shtml>
- Labelle, J.-M. (2017). *Apprendre les uns des autres: La réciprocité source d'éducation mutuelle*. Paris: L'Harmattan.
- Laboratoire Santé Maison Blanche. (2004). *Les troubles psychiques en centre maternel* [Rapport de recherche pour la DASES]. Paris.
- Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité: Captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. In C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland, *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents*. (p. 37-49). Québec: Presse de l'université du Québec.
- Lacharité, C., Éthier, L. S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 381-394.
- Lamour, M., & Barraco, M. (1998). *Souffrances autour du berceau: Des émotions au soin*. Paris; Montréal: G. Morin--Europe ; G. Morin.
- Lancry, A. (2007). Incertitude et stress. *Le travail humain*, Vol. 70(3), 289-305.
- Laporte, L., Baillargeon, L., Sanchez, I., & Desrosiers, L. (2014). Être intervenant auprès de parents ayant un trouble de personnalité limite en protection de la jeunesse : quand la souffrance de l'un se conjugue au désarroi de l'autre. *Revue de psychoéducation*, 2(43), 323-347.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., & Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1-17.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment¹. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités* (Vol. 1). Québec: ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2016). *Soutenir sans prescrire: Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC)*.
- Le Bossé, Y. (2017, septembre). *Soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : Aller au-delà des slogans*. Présenté à Développement du pouvoir d'agir : Chiche ! Et si on osait...?, Mulhouse.
- Le Bossé, Y. (2019, février). *Le développement du pouvoir d'agir: un soutien stratégique à l'enseignement et au travail social*. Présenté à Agir face au sentiment d'impuissance, Lausanne.

- Le Bossé, Y., Dufort, F., & Vandette, L. (2004). L'évaluation de l'empowerment des personnes : Développement d'une Mesure d'Indicateurs Psychosociologiques du Pouvoir d'Agir (MIPPA). *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 1(23), 91-114.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. Paris: Eyrolles.
- Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation: Un projet impossible?* Paris; Montréal: L'Harmattan.
- Le Pape, M.-C. L. (2009). Être parent dans les milieux populaires : Entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, (154), 88-95.
- Lebrun, F. (1986). La place de l'enfant dans la société française depuis le XVIIe siècle. *Communications*, 44(1), 247-257.
- Lemay, M. (1994). Les conséquences de l'abandon sur le développement psychosocial de l'enfant et dans ses relations personnelles et sociales. *Revue de droit. Université de Sherbrooke*, 25(1-2).
- Lenepveu, D., & Sue-Sammut, I. (2014). *DEAMP: Modules 1 à 6 : préparation complète pour réussir sa formation*. Paris; Le Pertuis: Vuibert ; "Le Social.
- Mainaud, T. (2012). *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale : Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008*. Consulté à l'adresse https://www.onpe.gouv.fr/system/files/base_documentaire/seriestats173.pdf
- Malinsky Marey, P. (2005). *Le placement de l'enfant : quels contextes ? Quelles conséquences ? Quelles approches ?* Université d'Angers (thèse).
- Martin, C. (2013). Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 293-298.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études, Tome 412*(1), 53-63.
- Massé, R. (1991). La conception populaire de la compétence parentale. *Apprentissage et Socialisation*, 14(4), 279-290.
- Mény, Y., & Thœnig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: PUF.
- Merlier, P. (2016). *Normes et valeurs en travail social: Repères pour le soin de la relation*. Paris: Seli Arslan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. (2016). La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant et ses décrets d'application. Consulté 30 novembre 2016, à l'adresse Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes website: <http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/dossiers-enfance/protection-de-lenfant/la-loi-du-14-mars-2016-relative-a-la-protection-de-lenfant-et-ses-decrets-dapplication/>
- Molinari, L., & Speltini, G. (2007). Représentations sociales de la responsabilité éducative. *Bulletin de psychologie, Numéro 488*(2), 99-113.
- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrillart, L., & Le Goaziou, M.-F. (2004). Méthode de recherche : s'approprier la méthode du focus group. *La Revue Du Praticien. Médecine Générale*, 18(645), 382-384.

- Morin, E. (2016). *Penser global: L'homme et son univers*. Paris: Flammarion.
- Mouhot, F. (2003). Séparations parents/enfant : Impact de l'âge des enfants sur leur évolution. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 46(2), 609-629.
- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : Immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46.
- Mucchielli, A. (2012). *Savoir interpréter: Comment les choses acquièrent leurs significations*. Paris: Colin.
- Murcier, E. (n.d.). Les UPP : Une utopie concrète. Consulté 2 juillet 2019, à l'adresse Universités Populaires des Parents website: <http://www.upp-acepp.com/2016/04/22/emmanuelle-murcier/>
- Nal, E., & Gavens, N. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire: Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*. Louvain-la-Neuve: De Boek Supérieur.
- Naves, P., & Cathala, B. (2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*.
- Neyrand, G. (2002). Parentalité : Une notion-piège ou un concept en devenir ? *Enfances Psy*, 20(4), 129-134.
- Neyrand, G. (2014). *Soutenir et contrôler les parents: Le dispositif de parentalité*. Toulouse: Érès.
- Neyrand, G. (2016). Responsables mais pas coupables, les parents ? *Spirale*, 79(3), 84-92.
- Neyrand, G., Coum, D., & Wilpert, M.-D. (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité: Pour une éthique d'intervention*. Toulouse: Editions érès.
- Ninacs, W. (1995). Empowerment et service social : Approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : Un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55-70.
- Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57-80.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Climats.
- ODAS. (2007). *Protection de l'enfance : une plus grande vulnérabilité des familles, une meilleure coordination des acteurs*.
- ODAS. (2017). *Enquête « Bilan et perspectives de la protection de l'enfance - un bilan en demie teinte »*.
- OEJAJ. (2006). *Rapport de synthèse des Carrefours de l'Aide à la Jeunesse*.
- OMS. (2007). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants: Intervenir et produire des données*.
- ONED. (2008). *Les sept enjeux de la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance*.
- ONED. (2014). *Neuvième rapport annuel de l'ONED au Gouvernement et au Parlement*.

- ONPE. (2016a). Onzième rapport annuel - Enfants en (risque de) danger, enfants protégés : quelles données chiffrées ? Paris: ONPE.
- ONPE. (2016b, mars). Protection de l'enfant : nouvelles dispositions issues de la loi n°2016-297 du 14 mars 2016. Paris: ONPE.
- ONPE. (2018). *La population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2016 : les disparités départementales*. Paris: ONPE.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pattaroni, L. (2016). La trame sociologique de l'espace. Éléments pour une pragmatique de l'espace et du commun. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/5435>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pavageau, P., Nascimento, A., & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (9-2).
- Pellé, A. (2001). Le placement familial : Les ruptures qui précèdent la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no 44(2), 23-29.
- Permingeat, J.-M. (2013). Le soutien à la parentalité à travers les actes usuels relatifs aux enfants confiés. In *Famille, parenté, parentalité et protection de l'enfance : Quelle parentalité partagée dans le placement ?* (ONED, p. 49-63). Paris: La documentation française.
- Petitot, F. (1998). Bien traiter un enfant : normes et modèles. In L. Gavarini & F. Petitot, *La fabrique de l'enfant maltraité: un nouveau regard sur l'enfant et la famille* (p. 77-113). Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Petitpierre, G. (2012). Handicap et vulnérabilité aux abus : cadre conceptuel et opérationnel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 9-15.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien: Théorie de l'attachement*. Paris: Odile Jacob.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité. *Education permanente*, (153), 29-41.
- Pioli, D. (2006). Le soutien à la parentalité : Entre émancipation et contrôle. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 1. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sejed/106>
- Pliquet, E. (2016). *Aide sociale à l'enfance : 55 000 enfants et adolescents hébergés en établissements, 974*. Paris: DREES.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont: Mardaga.

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34(2), 11-20.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2015). Eduquer ensemble pour favoriser l'émancipation de tous. *Les cités de l'éducation : le développement psychosocial par la coéducation famille-école-communauté*, 11-20. Bilbao: Fernando Olabarrieta.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2018). La qualité de vie de l'enfant : accroître sa puissance de vie. In L. Šulová, J.-P. Pourtois, H. Desmet, & J.-C. Kalubi (Éd.), *La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui / Children's Quality of Life Today* (p. 67-104). Prague: First.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances Familles Générations*, 1(1), 22-35.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 33-50.
- Prairat, E. (2017). *Eduquer avec tact: Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF sciences humaines.
- Proia-Lelouey, N., & Schvan, C. (2011). Processus de maternalité chez les femmes accueillies en centre maternel : De la passivation à la subjectivation. *Cahiers de psychologie clinique*, 37(2), 165-179.
- Prost, M., & Fernagu-Oudet, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Éducation permanente*, 2(207).
- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective : l'entreprise face au défi de la connaissance* (p. 251-265).
- Racamier, P.-C. (2006). L'incestuel. *Empan*, (62), 39-46.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Razurel, C., Desmet, H., & Sellenet, C. (2011). Stress, soutien social et stratégies de coping : Quelle influence sur le sentiment de compétence parental des mères primipares ? *Recherche en soins infirmiers*, N° 106(3), 47-58.
- Région Alsace. (2013). *Le guide des carrières sanitaires et sociales*.
- Reichertz, J. (2004). Abduction, Deduction and Induction in Qualitative Research. In *A Companion to Qualitative Research* (p. 299-310). Consulté à l'adresse <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/kowi/abductionenglisch.pdf>
- Reinert, M. (2000). *La tresse du sens et la méthode «Alceste». Application aux «Rêveries du promeneur solitaire»*. Présenté à 5ème Journées internationales de l'analyse statistique des données textuelles.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.

- Reynaud, M. (2011). *Le modèle de l'attachement adulte dans la perturbation de la régulation émotionnelle et des liens affectifs des femmes hospitalisées souffrant de dépression* (Psychologie). Université de Bourgogne (thèse).
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : Une présentation théorique. *L'Année psychologique*, 96(4), 677-702.
- Ricœur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance: Trois études*. Paris: Gallimard.
- Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Robin, P. (2013). « J'ai toujours su que j'avais deux familles ». La parenté et la parentalité interrogée du point de vue des enfants et des jeunes confiés. In *Famille, parenté, parentalité et protection de l'enfance: Quelle parentalité partagée dans le placement?* (ONED, p. 15-24). Paris: La documentation française.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris: InterEditions.
- Rollet, C. (2001). Les placements d'enfants, historique et enjeux. *Revue Quart-Monde*, (178), 9-13.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 13-24.
- Rousseau, S. (2003). Capabilités, risque et vulnérabilité. In A. Pouille, J.-L. Dubois, J.-M. Montaud, & J.-P. Lachaud, *Pauvreté et développement socialement durable* (p. 11-22). Bordeaux: Presse universitaire de Bordeaux.
- Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (42).
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Sécher, R. (2011). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés: Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. Paris: L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2007). La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de protection de l'enfance en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (21), 29-49.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, (2), 15-30.
- Sellenet, C. (2009a). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 26(2), 95-116.
- Sellenet, C. (2009b). Parents-professionnels : une co-éducation en tension. In C. Deana & G. Greiner, *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 29-48). Toulouse: Ed. érès.
- Sellenet, C. (2012). La participation des parents en mecs, une utopie ? *Empan*, (85), 57-63.
- Sellenet, C. (2015). Dites-leur qu'on n'est pas des sauvages ! In C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (Éd.), *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents* (p. 9-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sellenet, C. (2018). Quand la famille bouge, à qui s'attacher ? In L. Šulová, J.-P. Pourtois, H. Desmet, & J.-C. Kalubi (Éd.), *La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui / Children's Quality of Life Today* (p. 105-120). Prague: First.

- Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Paris: Editions Flammarion.
- Séraphin, G. (2013). Le rôle des parents au sein de la cité : Entre ordre public et responsabilité. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/4341>
- Sévigny, R. (1969). Pour une théorie psycho-sociologique de l'aliénation. *Sociologie et sociétés*, 1(2), 193-220.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *SOC DEV*, 3(17), 737-754.
- Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'« empathie ». *Recherche en soins infirmiers*, (98), 28-31.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Soulet, M.-H. (2005). Une solidarité de responsabilisation? Consulté 8 juin 2019, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/267703516_Une_solidarite_de_responsabilisation
- Soulet, M.-H. (2014). Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains. In A. Brodriez-Dolino, I. von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval, & B.-A. Rayon, *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (p. 59-64). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Terrisse, B., & ALarose, F. (2009). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP): Manuel*. Saint-Sauveur: Éditions du Ponant.
- Thornberry, T. P., & Henry, K. L. (2013). Intergenerational Continuity in Maltreatment. *Journal of abnormal child psychology*, 41(4), 555-569.
- Tielemans, B. (2019). *Approche herméneutique de la résilience*. Présenté à XVIIIème congrès de l'AIFREF « Education et Résilience », Schoelcher.
- Tortolano, S., & Vander Borght, C. (2016). *Accompagner les situations de vulnérabilité: Clés pour une posture professionnelle*. Lyon: Chronique sociale.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145), 89-119.
- Trudelle, D., & Montambault, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47-62.
- United Nations (Éd.). (1990). *Human development report 1990*.
- Van Wassenhove, W. (2004). *Définition et opérationnalisation d'une Organisation Apprenante (O.A.) à l'aide du Retour d'Expérience: Application à la gestion des alertes sanitaires liées à l'alimentation*. (Sciences de l'Homme et Société). ENGREF (AgroParisTech), Paris.
- Verdier, P. (2003, octobre). *Histoires de l'aide sociale à l'enfance et de ses « bénéficiaires »*. Présenté à Journées d'études de l'ANPASE, Hyères. Consulté à l'adresse http://le-fil-dariane-france-asso.fr/images/interviewtkt/Histoires_de_laide_sociale_a_lenfance_et_de_ses_beneficiaires.pdf

- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Consulté à l'adresse http://michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf
- Villemain, A., & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : Une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités*, 11(2), 26-43.
- Watier, P. (2008). *Éloge de la confiance*. Paris: Belin.
- Weisser, M. (2014). *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes: De quelques questions pédagogiques épistémologiques aux sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2014). *La famille suffisamment bonne*. Paris: Payot & Rivages.
- Youf, D. (2011). Protection de l'enfance et droits de l'enfant. *Études*, Tome 415(12), 617-627.
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? *Revue internationale de philosophie*, n° 245(3), 313-328.
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. *Études*, Tome 413(12), 631-641.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Table des illustrations

• Figures

| | |
|--|-----|
| FIGURE 1 : REPARTITION DES DEPENSES BRUTES D'AIDE SOCIALE A L'ENFANCE EN 2016 (DREES, 2018)..... | 23 |
| FIGURE 2 : SENTIMENT DE MANQUE DE MOYENS FINANCIERS SELON LES ACTEURS DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (ODAS, 2017)..... | 23 |
| FIGURE 3 : REPARTITION DES MINEURS ET JEUNES MAJEURS CONFIES A L'ASE SELON LE MODE D'HEBERGEMENT AU 31 DECEMBRE (DE 2007 A 2016) (ONPE, 2018)..... | 24 |
| FIGURE 4 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D' ACTIONS EDUCATIVES DE 1996 A 2016, AU 31 DECEMBRE 2016 (DREES, 2018)..... | 25 |
| FIGURE 5 : REPARTITION DES MINEURS ET JEUNES MAJEURS CONFIES A L'ASE ET HEBERGES EN ETABLISSEMENT AU 31 DECEMBRE 2016 SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT (EN %) (ONPE, 2018)..... | 26 |
| FIGURE 6 : REPARTITION DES ENFANTS EN RISQUE SELON LE RISQUE SIGNALÉ A TITRE PRINCIPAL EN 2006..... | 28 |
| FIGURE 7 : REPARTITION PAR MODE D'HEBERGEMENT PRINCIPAL DES ENFANTS CONFIES A L'ASE, SELON L'ÂGE AU 31 DECEMBRE 2016 (DREES, 2018)..... | 29 |
| FIGURE 8 : REPARTITION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS ACCUEILLIS PAR SEXE ET AGE EN 2012 (PLIQUET, 2016)..... | 29 |
| FIGURE 9 : PROBLEMATIQUES A L'ORIGINE DU DANGER ENTRE 2004 ET 2006 | 30 |
| FIGURE 10 : TYPES DE RECONNAISSANCE ET INSTITUTIONS (RENAULT, 2004, P. 206) | 44 |
| FIGURE 11 : LES HUIT ECHELONS DE L'ECHELLE DE PARTICIPATION (ARNSTEIN, 1969) | 46 |
| FIGURE 12 : ECHELLE DE PARTICIPATION DES PARENTS (AGIRTOT.ORG)..... | 47 |
| FIGURE 13 : AMELIORATION DES RELATIONS PROFESSIONNELS-FAMILLE DEPUIS LA LOI DE 2007 (ODAS, 2017)..... | 48 |
| FIGURE 14 : CRITERES DE LA QUALITE DE VIE DE L'ENFANT (POURTOIS ET DESMET, 2018, P.71) | 54 |
| FIGURE 15 : EVOLUTION DES FONDS NATIONAUX ET LOCAUX POUR LES ACTIONS DE SOUTIEN A LA PARENTALITE ENTRE 2008 ET 2012. | 72 |
| FIGURE 16 : LES VISEES DE L'EDUCATION FAMILIALE (DURNING, 2006). | 74 |
| FIGURE 17 : LA NEBULEUSE DE L'ACCOMPAGNEMENT (PAUL, 2002) | 84 |
| FIGURE 18 : CONCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT | 85 |
| FIGURE 19 : REPRESENTATION DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DECRIT PAR VIAL (2007) | 87 |
| FIGURE 20 : LES COMPOSANTES DES CAPABILITES ROUSSEAU (2003) | 94 |
| FIGURE 21 : LA CAPACITE D'AGIR ET SES DETERMINANTS..... | 97 |
| FIGURE 22 : CAPABILITES, RESSOURCES ET CONVERSION | 97 |
| FIGURE 23 : LES 4 AXES DU DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR (LE BOSSE, 2012, 2012, 2019)..... | 106 |
| FIGURE 24 : LA RECIPROCITE CAUSALE TRIADIQUE (BANDURA, 2003, P. 17)..... | 110 |
| FIGURE 25 : COMPOSANTES DE L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT, SELON PAVAGEAU ET AL..... | 112 |
| FIGURE 26 : L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT, DU POTENTIEL AU POUVOIR D'AGIR..... | 113 |
| FIGURE 27 : LE MODELE DE L'ARC HERMENEUTIQUE (WEISSER, 2014, P. 82)..... | 120 |

| | |
|--|-----|
| FIGURE 28 : APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA RECHERCHE..... | 121 |
| FIGURE 29 : INTERPRETATION DU CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL DE KOLB AU PRISME DE LA RECHERCHE-INTERVENTION | 124 |
| FIGURE 30 : CHIFFRES DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE DU HAUT-RHIN EN 2017 (CONSEIL DEPARTEMENTAL DU HAUT-RHIN) | 134 |
| FIGURE 31 : CARTOGRAPHIE DE LA PART DES MINEURS ET JEUNES MAJEURS PARMIS LES 0-20 ANS CONFIES A L'ASE AU 31 DECEMBRE 2016 (EN %) (ONPE, 2018)..... | 134 |
| FIGURE 32 : REPARTITION DES MINEURS SELON LE TYPE DE PLACEMENT EN 2017 (CONSEIL DEPARTEMENTAL DU HAUT-RHIN) | 135 |
| FIGURE 33 : AUGMENTATION 2018 DU BUDGET DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE DU HAUT-RHIN (CONSEIL DEPARTEMENTAL DU HAUT-RHIN)..... | 135 |
| FIGURE 34 : QUI SONT LES ENFANTS CONFIES EN 2017 DANS LE HAUT-RHIN ? (CONSEIL DEPARTEMENTAL DU HAUT-RHIN) | 136 |
| FIGURE 35 : MOTIFS SIGNALEMENT CRIPS DANS LE HAUT-RHIN (CONSEIL DEPARTEMENTAL DU HAUT-RHIN) | 136 |
| FIGURE 36 : CAROLINE BINDER | 138 |
| FIGURE 37 : SITUATION GEOGRAPHIQUE DE L'ASSOCIATION CAROLINE BINDER (COMMISSARIAT GENERAL A L'EGALITE DES TERRITOIRES) | 139 |
| FIGURE 38 : PART DES ALLOCATAIRES CAF DONT LE REVENU EST CONSTITUE A PLUS DE 50% PAR DES PRESTATIONS DE LA CAF SELON LE DECOUPAGE DES QUARTIERS IRIS – 2011 (COMMISSARIAT GENERAL A L'EGALITE DES TERRITOIRES) | 140 |
| FIGURE 39 : L'ASSOCIATION RESONANCE, FUSION DE DEUX ENTITES..... | 140 |
| FIGURE 40 : POLES ET ETABLISSEMENTS DE L'ASSOCIATION CAROLINE BINDER | 141 |
| FIGURE 41 : MISE EN LIEN DES INDICATEURS DE L'ENQUETE QUANTITATIVE..... | 147 |
| FIGURE 42 : ANCIENNETE DANS L'ETABLISSEMENT DES PROFESSIONNELS INTERROGES | 151 |
| FIGURE 43 : LES ETAPES DES FOCUS GROUP | 152 |
| FIGURE 44 : PROCESSUS DE RECHERCHE AVEC LES EQUIPES..... | 153 |
| FIGURE 45 : THEMATIQUES DE L'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURE EN DIRECTION DES PARENTS..... | 156 |
| FIGURE 46 : DUREE D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS INTERROGES | 157 |
| FIGURE 47 : SEXE DES PARENTS INTERROGES..... | 157 |
| FIGURE 48 : FREQUENTATION DE L'ETABLISSEMENT PAR LES PARENTS INTERROGES..... | 158 |
| FIGURE 49 : DIFFICULTES PARENTALES IDENTIFIEES DANS LES DOSSIERS DES PARENTS INTERROGES..... | 159 |
| FIGURE 50 : PHASES DE L'ANALYSE DE CONTENU EN S'APPUYANT SUR BARDIN (2016)..... | 160 |
| FIGURE 51 : NIVEAUX DE LA REPRESENTATION INSPIRES PAR ABRIC (2001) | 163 |
| FIGURE 52 : DENDROGRAMME DE L'ENSEMBLE DES FOCUS GROUP | 179 |
| FIGURE 53 : PLAN ISSU DE L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (AFC), REPRESENTANT LES FORMES ACTIVES DES FOCUS GROUP | 180 |
| FIGURE 54 : POSITIONNEMENT DES VARIABLES DANS L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (AFC) | 181 |

| | |
|---|-----|
| FIGURE 55 : POSITIONNEMENT DES GROUPES DE TRAVAIL DANS LES CATEGORIES DE L' AFC..... | 182 |
| FIGURE 56 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 1 DES FOCUS GROUP | 182 |
| FIGURE 57 : GRAPHE DE LA CLASSE 1 DES FOCUS GROUP | 183 |
| FIGURE 58 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DES FOCUS GROUP | 184 |
| FIGURE 59 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 2 DES FOCUS GROUP | 184 |
| FIGURE 60 : GRAPHE DE LA CLASSE 2 DES FOCUS GROUP | 185 |
| FIGURE 61 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DES FOCUS GROUP | 186 |
| FIGURE 62 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 3 DES FOCUS GROUP | 186 |
| FIGURE 63 : GRAPHE DE LA CLASSE 3 DES FOCUS GROUP | 187 |
| FIGURE 64 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DES FOCUS GROUP | 188 |
| FIGURE 65 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 4 DES FOCUS GROUP | 188 |
| FIGURE 66 : GRAPHE DE LA CLASSE 4 DES FOCUS GROUP | 189 |
| FIGURE 67 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DES FOCUS GROUP | 190 |
| FIGURE 68 : DENDROGRAMME DE L'ENSEMBLE DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS | 191 |
| FIGURE 69 : PLAN ISSU DE L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (AFC), REPRESENTANT LES FORMES ACTIVES DES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS..... | 192 |
| FIGURE 70 : POSITIONNEMENT DES GROUPES DE TRAVAIL DANS LES CATEGORIES DE L' AFC..... | 193 |
| FIGURE 71 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 1 DES ENTRETIENS DES PARENTS..... | 193 |
| FIGURE 72 : GRAPHE DE LA CLASSE 1 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 194 |
| FIGURE 73 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 195 |
| FIGURE 74 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 2 DES ENTRETIENS DES PARENTS..... | 195 |
| FIGURE 75 : GRAPHE DE LA CLASSE 2 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 196 |
| FIGURE 76 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 197 |
| FIGURE 77 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 3 DES ENTRETIENS DES PARENTS..... | 197 |
| FIGURE 78 : GRAPHE DE LA CLASSE 3 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 198 |
| FIGURE 79 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 199 |
| FIGURE 80 : SIGNIFICATIVITE DES FORMES DE LA CLASSE 4 DES ENTRETIENS DES PARENTS..... | 199 |
| FIGURE 81 : GRAPHE DE LA CLASSE 4 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 200 |
| FIGURE 82 : SEGMENTS DE TEXTE CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DES ENTRETIENS DES PARENTS | 201 |
| FIGURE 83 : L'ACCOMPAGNEMENT PARENTAL AU CŒUR DES EXPERIENCES QUOTIDIENNE, RELATIONNELLE ET PRATIQUE. | 202 |
| FIGURE 84 : CATEGORIES D'ANALYSE DES REPRESENTATIONS RECIPROQUES | 203 |
| FIGURE 85 : CATEGORIES D'ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES FOCUS GROUP | 213 |
| FIGURE 86 : LE PARENT ET SON POUVOIR D'AGIR AU SEIN DES ETABLISSEMENTS DE PROTECTION DE L'ENFANCE | 253 |
| FIGURE 87 : L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT POUR LA PARENTALITE DANS LE CONTEXTE DE PROTECTION DE L'ENFANCE | 257 |

| | |
|--|-----|
| FIGURE 88 : L'ENVIRONNEMENT INCAPACITANT POUR LA PARENTALITE DANS LE CONTEXTE DE PROTECTION DE L'ENFANCE | 265 |
|--|-----|

• Tableaux

| | |
|--|-----|
| TABLEAU 1 : SUITES DONNEES AUX IP DU SNATED EN 2014 (ONPE, 2016A) | 22 |
| TABLEAU 2 : SERVICES ET ETABLISSEMENTS D'ACCUEIL DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE | 24 |
| TABLEAU 3 : LES METIERS DE L'INTERVENTION SOCIALE ET FAMILIALE (REGION ALSACE, 2013) | 27 |
| TABLEAU 4 : PLACE DES USAGERS DANS LES STRUCTURES SOCIALES ET MEDICO-SOCIALES D'APRES LA LOI 2002-2 | 38 |
| TABLEAU 5 : PLACE DES PARENTS DANS LES LOIS S'APPLIQUANT AU DOMAINE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE | 40 |
| TABLEAU 6 : ACTIVITES ET COMPETENCES DES METIERS DE L'INTERVENTION SOCIALE ET FAMILIALE SELON LE ROME | 40 |
| TABLEAU 7 : REFERENCE A LA FAMILLE DANS LA FORMATION DES PROFESSIONNELS DES METIERS DE L'INTERVENTION SOCIALE ET FAMILIALE | 42 |
| TABLEAU 8 : DEPLOIEMENT DU SENS LITTERAL D'ACCOMPAGNER (PAUL, 2004, P. 61) | 84 |
| TABLEAU 9 : SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE | 132 |
| TABLEAU 10 : ENFANTS CONFIES A L'ASE DANS LE HAUT-RHIN AU 31 DECEMBRE 2016, PAR TYPE DETAILLE DE MESURE (DREES, 2018)..... | 133 |
| TABLEAU 11 : ENFANTS CONFIES A L'ASE AU 31 DECEMBRE 2016, PAR AGE, DANS LE HAUT-RHIN (DREES, 2018) | 135 |
| TABLEAU 12 : ENFANTS CONFIES A L'ASE AU 31 DECEMBRE 2016, PLACES EN ETABLISSEMENT, PAR TYPE D'ETABLISSEMENT DANS LE HAUT-RHIN (DREES, 2018)..... | 137 |
| TABLEAU 13 : COMPOSITION DES FAMILLES COLMARIENNES EN 2007 ET EN 2012 (INSEE) | 140 |
| TABLEAU 14 : INDICATEURS DES DONNEES A RECUEILLIR DANS LES DOSSIERS | 147 |
| TABLEAU 15 : REPARTITION DU NOMBRE DE DOSSIERS ET DE SITUATIONS FAMILIALES ETUDIES SELON LES ETABLISSEMENTS..... | 148 |
| TABLEAU 16 : EFFECTIFS DES PROFESSIONNELS PARTICIPANT A LA RECHERCHE..... | 150 |
| TABLEAU 17 : NIVEAUX DE FORMATION DES PROFESSIONNELS INTERROGES..... | 150 |
| TABLEAU 18 : INDICATEURS DES ENTRETIENS COLLECTIFS..... | 151 |
| TABLEAU 19 : NOMBRE D'ENTRETIENS SEMI-STRUCTURES ET EFFECTIFS DES PARENTS INTERROGES..... | 157 |
| TABLEAU 20 : SENTIMENT DES PARENTS INTERROGES SUR LEUR PARTICIPATION AUX ATELIERS/JOURNEES PROPOSEES..... | 158 |
| TABLEAU 21 : SENTIMENT DES PARENTS INTERROGES D'ETRE A L'AISE DANS LEUR ROLE | 159 |
| TABLEAU 22 : COMPARATIF DE LA POPULATION TOTALE ET DE L'ECHANTILLON DES PARENTS INTERROGES PAR RAPPORT A LEURS DIFFICULTES | 160 |
| TABLEAU 23 : MODALITES DE LA VARIABLE "ETABLISSEMENT" | 162 |

| | |
|--|-----|
| TABLEAU 24 : VARIABLES THEMATIQUES RETENUES POUR L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES FOCUS GROUP | 162 |
| TABLEAU 25 : SYNTHÈSE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE | 166 |
| TABLEAU 26 : MOYENNES DU NOMBRE DE DIFFICULTES PAR FAMILLES ACCOMPAGNEES, SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT | 170 |
| TABLEAU 27 : NOMBRE D'INDICATEURS DE DIFFICULTES RELEVÉES, SELON LES ETABLISSEMENTS. | 171 |
| TABLEAU 28 : PRINCIPAUX MOTS EMPLOYÉS SELON LES FOCUS GROUP..... | 190 |
| TABLEAU 29 : PROFESSIONNELS AYANT REPONDU A LA QUESTION SUR LE POUVOIR D'AGIR..... | 207 |
| TABLEAU 30 : CONNAISSANCE DES PRENOMS DES PROFESSIONNELS | 211 |
| TABLEAU 31 : SENTIMENT QUE SON AVIS EST PRIS EN COMPTE..... | 212 |
| TABLEAU 32 : DECLARATIONS DES PARENTS INTERROGES SUR LEUR PARTICIPATION | 224 |
| TABLEAU 33 : SENTIMENT DE PARTICIPATION DES PARENTS A L'ELABORATION DU PROJET PERSONNALISE... | 229 |
| TABLEAU 34 : FACTEURS RELATIONNELS DIRECTS | 256 |
| TABLEAU 35 : FACTEURS RELATIONNELS INDIRECTS | 256 |
| TABLEAU 36 : SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS | 276 |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Sommaire | 4 |
| Liste des sigles et abréviations | 7 |
| Introduction..... | 9 |
| Partie 1 : Cadre de référence..... | 19 |
| 1. <i>Chapitre 1 : Le système de protection de l'enfance</i> | 20 |
| 1.1. <i>Définition et cadre légal de la mission de protection de l'enfance.....</i> | 20 |
| 1.2. <i>L'Aide sociale à l'enfance.....</i> | 21 |
| 1.2.1. <i>Les informations préoccupantes.....</i> | 21 |
| 1.2.2. <i>Les mesures administratives et judiciaires</i> | 22 |
| 1.3. <i>Budget alloué à la protection de l'enfance.....</i> | 23 |
| 1.4. <i>Services et établissements de la protection de l'enfance</i> | 24 |
| 1.4.1. <i>Les familles d'accueil</i> | 24 |
| 1.4.2. <i>Les services d'aide à domicile</i> | 25 |
| 1.4.3. <i>Les établissements de l'ASE</i> | 25 |
| 1.5. <i>Les acteurs de la protection de l'enfance</i> | 27 |
| 1.5.1. <i>Les professionnels de l'ASE.....</i> | 27 |
| 1.5.2. <i>Enfants et adolescents bénéficiant d'une mesure</i> | 27 |
| 1.5.2.1. <i>Dangers et risques auxquels ils ont été exposés.....</i> | 27 |
| 1.5.2.2. <i>Caractéristiques des enfants accompagnés</i> | 28 |
| 1.5.3. <i>Les familles d'enfants bénéficiant d'une mesure</i> | 30 |
| 1.5.3.1. <i>Diversité des problématiques et situation de vulnérabilité</i> | 30 |
| 1.5.3.2. <i>Défaut de mentalisation, d'individuation et climat incestuel.....</i> | 31 |
| 1.5.3.3. <i>La reproduction intergénérationnelle des troubles psychologiques, de la maltraitance et du placement.....</i> | 33 |
| <i>Synthèse du chapitre 1</i> | 35 |
| 2. <i>Chapitre 2 : la place des parents dans les établissements de protection de l'enfance</i> | 36 |
| 2.1. <i>Quelle place affichée ? Quelle place effective ?</i> | 36 |
| 2.1.1. <i>Construction historique d'une représentation des parents.....</i> | 36 |
| 2.1.2. <i>La famille au sein la protection de l'enfance, une valeur affichée ?.....</i> | 37 |
| 2.1.2.1. <i>Promotion de la famille dans les lois.....</i> | 37 |
| 2.1.2.2. <i>Place de l'éducation familiale dans la formation des professionnels.....</i> | 40 |
| 2.1.3. <i>Place et reconnaissance.....</i> | 43 |

| | | |
|----------|---|----|
| 2.1.4. | <i>Place et participation des parents</i> | 45 |
| 2.2. | <i>Une place pour qui ? Pour quoi ?</i> | 48 |
| 2.2.1. | <i>La famille</i> | 48 |
| 2.2.1.1. | <i>Un construit social</i> | 49 |
| 2.2.1.2. | <i>Evolution : de la famille singulière aux familles plurielles</i> | 50 |
| 2.2.1.3. | <i>La famille moderne comme communauté relationnelle</i> | 50 |
| 2.2.2. | <i>Au-delà de la parenté : parentalité, identité parentale et parentalisation</i> | 51 |
| 2.2.2.1. | <i>« Etre parent » : l'exercice de la parentalité</i> | 51 |
| 2.2.2.2. | <i>« Se vivre parent » : l'expérience de la parentalité</i> | 52 |
| 2.2.2.3. | <i>« Faire parent » : la pratique de la parentalité</i> | 53 |
| 2.2.2.4. | <i>Identité parentale et parentalisation</i> | 53 |
| 2.2.3. | <i>Développement de l'enfant et lien d'attachement</i> | 54 |
| 2.2.3.1. | <i>Les besoins fondamentaux de l'enfant</i> | 54 |
| 2.2.3.2. | <i>L'attachement au cœur de la fondation des liens familiaux</i> | 55 |
| | <i>Synthèse du chapitre 2</i> | 57 |
| 3. | <i>Chapitre 3 : Structure de la rencontre parent-professionnel</i> | 58 |
| 3.1. | <i>Normes et représentations sociales au sein des établissements de protection de l'enfance</i> | 58 |
| 3.1.1. | <i>Normes</i> | 58 |
| 3.1.1.1. | <i>La norme de l'idéal parental qui « éduque bien »</i> | 58 |
| 3.1.1.2. | <i>Les normes institutionnelles ressenties comme aliénantes</i> | 59 |
| 3.1.1.3. | <i>Normes, uniformité et déviance</i> | 60 |
| 3.1.1.4. | <i>Appropriation des normes protectrices, sécurisantes et intégrantes</i> | 61 |
| 3.1.2. | <i>Représentations sociales</i> | 62 |
| 3.2. | <i>Attitudes, postures et positionnements</i> | 64 |
| 3.2.1. | <i>Des professionnels</i> | 64 |
| 3.2.2. | <i>Des parents</i> | 66 |
| 3.3. | <i>Une première orientation : la suppléance familiale</i> | 68 |
| 3.4. | <i>Une deuxième orientation : le soutien à la parentalité</i> | 70 |
| 3.4.1. | <i>Historique et émergence d'une préoccupation</i> | 70 |
| 3.4.2. | <i>Le soutien à la parentalité : une politique publique ?</i> | 71 |
| 3.5. | <i>Une troisième orientation : l'éducation familiale</i> | 73 |
| 3.5.1. | <i>Origine du courant d'éducation familiale</i> | 73 |
| 3.5.2. | <i>Définition et forme d'éducation familiale</i> | 74 |
| 3.5.3. | <i>Vers une formalisation de la fonction parentale : du métier de parent aux compétences parentales</i> | 75 |
| 3.6. | <i>Une quatrième orientation : la coéducation et la réciprocité éducative</i> | 78 |

| | |
|--|------------|
| Synthèse du chapitre 3 | 80 |
| 4. Chapitre 4 : Un changement de paradigme : considérer le parent agissant..... | 81 |
| 4.1. L'accompagnement des familles | 81 |
| 4.1.1. L'émergence de l'accompagnement dans une société en mutation | 81 |
| 4.1.2. L'accompagnement : essais de définition..... | 82 |
| 4.1.3. L'accompagnement au carrefour de la temporalité, de la relation et de l'éthique | 85 |
| 4.1.3.1. La temporalité | 85 |
| 4.1.3.2. La relation..... | 86 |
| 4.1.3.3. L'éthique | 88 |
| 4.1.4. Accompagnement, travail social et paradoxes | 89 |
| 4.2. L'agir : une dimension éthique sous-jacente | 90 |
| 4.2.1. Le lien entre être, bien-être et agir..... | 90 |
| 4.2.2. Le droit au développement et la poursuite d'une « vie bonne » | 92 |
| 4.2.3. Les capacités..... | 93 |
| 4.2.3.1. Les capacités, une approche économique de la justice sociale..... | 93 |
| 4.2.3.2. Les capacités du point de vue philosophique de Nussbaum | 94 |
| 4.2.3.3. Capacités et espaces de possibles | 96 |
| 4.2.4. Dépasser l'asservissement par la conscientisation..... | 97 |
| 4.2.5. Risque contre-éthique : responsabilisation et « devoir agir » | 99 |
| 4.3. Au-delà des capacités, penser le développement du pouvoir d'agir (DPA)..... | 100 |
| 4.3.1. L'empowerment..... | 100 |
| 4.3.2. Le développement du pouvoir d'agir..... | 102 |
| 4.3.2.1. Le pouvoir, l'agir, le développement : fragmentation du concept | 103 |
| 4.3.2.2. Accompagner le développement du pouvoir d'agir, une démarche méthodique | 104 |
| 4.3.3. Développement du pouvoir d'agir et protection de l'enfance..... | 106 |
| 4.4. L'environnement capacitant..... | 108 |
| 4.4.1. Contexte ou environnement ? | 109 |
| 4.4.2. L'environnement au cœur du développement : une pluralité d'approches..... | 109 |
| 4.4.3. L'environnement capacitant : une origine ergonomique | 111 |
| 4.4.4. Environnement capacitant, accompagnement parental et protection de l'enfance... | 113 |
| Synthèse du chapitre 4 | 115 |
| Au terme de cette première partie..... | 116 |
| Partie 2 : Cadre opératoire..... | 117 |
| 5. Chapitre 5 : Epistémologie..... | 118 |
| 5.1. Approche inductive avec inférence abductive | 118 |
| 5.2. Inscription dans une tradition herméneutique phénoménologique..... | 119 |

| | |
|---|-----|
| 5.3. Influences..... | 120 |
| 5.3.1. Approche systémique et écologique..... | 120 |
| 5.3.2. Interactionnisme symbolique et stratégique..... | 122 |
| 5.4. Démarche de recherche-intervention..... | 122 |
| Synthèse du chapitre 5 | 125 |
| 6. Chapitre 6 : Cadre théorique et conceptuel..... | 126 |
| 6.1. Cadre théorique : choix et non-choix..... | 126 |
| 6.2. Questions de recherche générale et spécifique..... | 127 |
| 6.3. Hypothèses | 128 |
| 6.4. Définitions des termes..... | 129 |
| Synthèse du chapitre 6 | 132 |
| 7. Chapitre 7 : Terrain et population : partenaires de recherche | 133 |
| 7.1. La protection de l'enfance dans le Haut-Rhin..... | 133 |
| 7.1.1. Informations préoccupantes et mesures de protection de l'enfance | 133 |
| 7.1.2. Budget | 135 |
| 7.1.3. Enfants bénéficiant d'une mesure de placement | 135 |
| 7.1.4. Caractéristiques du milieu familial d'enfants bénéficiant d'une mesure | 136 |
| 7.1.5. Etablissements et moyens mobilisés dans le Haut-Rhin..... | 136 |
| 7.2. L'association Résonance..... | 138 |
| 7.2.1. Historique | 138 |
| 7.2.2. Situation Géographique et population | 139 |
| 7.2.3. Organisation et fonctionnement | 140 |
| 7.2.4. Etablissements concernés par la recherche..... | 142 |
| Synthèse du chapitre 7 | 145 |
| 8. Chapitre 8 : Méthodologie..... | 146 |
| 8.1. Méthode quantitative : recueil de données des dossiers familiaux..... | 146 |
| 8.1.1. Choix de l'outil | 146 |
| 8.1.2. Choix des indicateurs..... | 146 |
| 8.1.3. Echantillon étudié..... | 148 |
| 8.2. Méthode qualitative : entretiens semi-structurés et focus group..... | 148 |
| 8.2.1. Focus group auprès des professionnels..... | 148 |
| 8.2.1.1. Choix de l'outil | 148 |
| 8.2.1.2. Constitution des focus group..... | 149 |
| 8.2.1.3. Caractéristiques de la population..... | 149 |
| 8.2.1.4. Choix des thèmes du guide d'entretien | 151 |
| 8.2.1.5. Etapes du focus group | 151 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 8.2.1.6. | <i>Pré-test</i> | 153 |
| 8.2.2. | <i>Entretiens individuels auprès des parents</i> | 154 |
| 8.2.2.1. | <i>Choix de l'outil</i> | 154 |
| 8.2.2.2. | <i>Choix des indicateurs</i> | 155 |
| 8.2.2.3. | <i>Pré-test</i> | 156 |
| 8.2.2.4. | <i>Constitution de l'échantillon</i> | 156 |
| 8.2.2.5. | <i>Caractéristiques de la population</i> | 157 |
| 8.2.3. | <i>Traitement des données : dépasser l'analyse de contenu par la théorisation ancrée</i> | 160 |
| 8.2.3.1. | <i>Exploitation du matériel par une analyse lexicométrique</i> | 161 |
| 8.2.3.2. | <i>Exploitation du matériel par codage et catégorisation itératifs</i> | 162 |
| 8.2.3.3. | <i>Traitement, interprétation et inférence des résultats</i> | 163 |
| 8.2.3.4. | <i>Analyse par la théorisation ancrée</i> | 164 |
| | <i>Synthèse du chapitre 8</i> | 166 |
| | Au terme de cette deuxième partie | 167 |
| | Partie 3 : Présentation et interprétation des résultats | 169 |
| 9. | <i>Chapitre 9 : Résultats de l'enquête quantitative</i> | 170 |
| 9.1. | <i>Difficultés parentales relevées selon le type d'établissement</i> | 170 |
| 9.2. | <i>La place des parents dans les dossiers</i> | 171 |
| 9.2.1. | <i>Avis et signatures des parents</i> | 171 |
| 9.2.2. | <i>Objectifs mentionnés</i> | 174 |
| 9.3. | <i>Quelques réflexions sur la place administrative des parents</i> | 175 |
| | <i>Synthèse des résultats de l'enquête quantitative</i> | 178 |
| 10. | <i>Chapitre 10 : Analyses lexicométriques des enquêtes qualitatives</i> | 179 |
| 10.1. | <i>Lexicométrie des focus group avec les professionnels</i> | 179 |
| 10.1.1. | <i>Classe 1 : « Une réflexivité sur l'organisation du travail avec les parents »</i> | 182 |
| 10.1.2. | <i>Classe 2 : « L'organisation du travail avec les parents en pratique »</i> | 184 |
| 10.1.3. | <i>Classe 3 : « Les représentations du parent »</i> | 186 |
| 10.1.4. | <i>Classe 4 : « L'institution »</i> | 188 |
| 10.1.5. | <i>Particularités des établissements</i> | 190 |
| 10.2. | <i>Lexicométrie des entretiens avec les parents</i> | 191 |
| 10.2.1. | <i>Classe 1 : « L'accompagnement perçu d'un point de vue factuel »</i> | 193 |
| 10.2.2. | <i>Classe 2 : « L'accompagnement perçu d'un point de vue relationnel »</i> | 195 |
| 10.2.3. | <i>Classe 3 : « Les ressentis parentaux négatifs »</i> | 197 |
| 10.2.4. | <i>Classe 4 : « La gestion du quotidien »</i> | 199 |
| | <i>Synthèse des résultats des analyses lexicométriques</i> | 202 |
| 11. | <i>Chapitre 11 : Analyse des discours par codage et catégorisation</i> | 203 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 11.1. | <i>Représentations réciproques</i> | 203 |
| 11.1.1. | <i>Représentations des professionnels sur les parents</i> | 203 |
| 11.1.1.1. | <i>Etre parent : un rôle en mouvement</i> | 203 |
| 11.1.1.2. | <i>Le parent accompagné</i> | 205 |
| 11.1.1.3. | <i>Différenciation du pouvoir d’agir du parent en contexte contraint</i> | 206 |
| 11.1.2. | <i>Représentations des parents</i> | 209 |
| 11.1.2.1. | <i>Sur eux-mêmes et leur situation</i> | 209 |
| 11.1.2.2. | <i>Sur les professionnels qui les accompagnent</i> | 211 |
| 11.2. | <i>Le pouvoir d’agir inscrit dans l’ici, le maintenant et l’avec</i> | 212 |
| 11.2.1. | <i>Dans l’espace</i> | 213 |
| 11.2.1.1. | <i>Représentation de l’établissement et compréhension de la situation</i> | 213 |
| 11.2.1.2. | <i>Ici : l’équilibre complexe du cadre institutionnel</i> | 215 |
| 11.2.1.3. | <i>Le poids du structurel : externalisation des causes d’incapacitation</i> | 218 |
| 11.2.2. | <i>Dans le temps</i> | 221 |
| 11.2.2.1. | <i>L’histoire du parent comme déterminisme</i> | 221 |
| 11.2.2.2. | <i>Maintenant : l’importance de l’accompagnement pratique</i> | 223 |
| 11.2.2.3. | <i>Le projet impossible ou un possible ?</i> | 229 |
| 11.2.3. | <i>Dans l’interrelationnel</i> | 232 |
| 11.2.3.1. | <i>Répondre aux besoins de sécurité et de repère</i> | 232 |
| 11.2.3.2. | <i>Avec : la relation au cœur de l’accompagnement</i> | 235 |
| 11.2.3.3. | <i>Place, légitimité et besoin de reconnaissance</i> | 239 |
| | <i>Synthèse des analyses de discours</i> | 243 |
| | Au terme de cette troisième partie | 244 |
| | Partie 4 : Synthèse générale | 245 |
| 12. | <i>Chapitre 12 : Forces et limites de la recherche</i> | 246 |
| 12.1. | <i>Points forts</i> | 246 |
| 12.2. | <i>Points de vulnérabilité</i> | 247 |
| 13. | <i>Chapitre 13 : Discussion et conclusion de la recherche</i> | 249 |
| 13.1. | <i>Retour sur les hypothèses</i> | 249 |
| 13.2. | <i>Facteurs relationnels directs, indirects, externes</i> | 255 |
| 13.3. | <i>L’environnement capacitant : proposition de modélisation</i> | 257 |
| 13.3.1. | <i>L’environnement de reliance</i> | 258 |
| 13.3.2. | <i>L’environnement expérientiel</i> | 262 |
| 13.3.3. | <i>L’environnement quotidien</i> | 264 |
| 13.3.4. | <i>Contre-modèle : l’environnement incapacitant</i> | 265 |
| 13.4. | <i>Conclusion générale</i> | 268 |

| | |
|--|------------|
| 14. Chapitre 14 : Propositions et perspectives | 271 |
| 14.1. Propositions | 271 |
| 14.2. Perspectives | 279 |
| 14.2.1. Une continuité | 279 |
| 14.2.2. D'autres horizons | 280 |
| Résumé..... | 285 |
| Abstract | 286 |
| Bibliographie..... | 287 |
| Table des illustrations..... | 301 |
| Table des matières | 306 |