

Table des matières

1. Introduction.....	5
1.1 Motivations.....	5
1.2 Objectifs de la recherche	6
1.3 Question de recherche.....	6
1.4 Liens avec le travail social	7
2. Hypothèses	8
2.1 Concepts à développer	8
3. Cadre théorique.....	9
3.1 La famille.....	9
3.1.1 Différentes formes familiales.....	9
3.1.2 Le divorce	10
3.2 La parentalité	10
3.2.1 Co-parentalité	11
3.2.2 Programmes de soutien à la parentalité	12
3.3 Les cinq besoins fondamentaux de l'enfant	12
3.4 Le placement d'enfants en Suisse	14
3.4.1 Lieux de placement.....	14
3.4.2 Formes de placement	15
3.4.3 Le placement d'enfant, terme péjoratif ?.....	16
3.5 Le rôle du professionnel.....	16
3.6 L'approche systémique	17
3.6.1 Plusieurs concepts systémiques.....	18
4. Démarche méthodologique	19
4.1 Terrain d'enquête	19
4.2 Échantillon de recherche.....	19
4.3 Prise de contact	19
4.4 Technique de récolte des données	19
4.5 Risques spécifiques à la démarche.....	20
4.6 Aspects éthiques et protection des données.....	20
4.7 Construction de la grille d'entretien	21
4.8 Déroulement et analyse des entretiens.....	21
4.8.1 Déroulement	21
4.8.2 Analyse	21
5. Analyse des données	23

5.1 Le processus de placement	23
5.2 La collaboration pendant le placement.....	28
5.3 L'intérêt supérieur de l'enfant	32
5.4 La parentalité	34
6. Retour sur les hypothèses.....	38
6.1 Hypothèse 1	38
6.2 Hypothèse 2.....	39
6.3 Hypothèse 3.....	40
6.4 Hypothèse 4.....	41
6.5 Conclusion intermédiaire.....	43
6.6 Pistes professionnelles et questionnements	45
7. Bilan	47
7.1 Bilan de la recherche	47
7.2 Bilan personnel	48
7.3 Bilan professionnel.....	49
8. Bibliographie.....	50
9. Annexe	54
9.1 Grille d'entretien	54

1. Introduction

J'ai effectué ma première formation pratique au sein d'une institution spécialisée (école d'enseignement spécialisé et internat) qui accueille des enfants âgés de 6 à 13 ans, souffrant de difficultés d'apprentissage, d'ordre psychologique ou communicationnelle. Cette institution propose un accueil en internat, ou en structure journalière, afin d'encadrer les enfants. Ceux qui se trouvent en structure journalière sont pris en charge pour le repas de midi et rentrent chez eux tous les soirs. Les enfants qui sont au sein de l'internat retournent, pour la grande majorité, à la maison pour le week-end. Il arrive que certains d'entre eux passent quelques nuits chez eux durant la semaine.

En effet, c'est à partir de cette expérience que j'ai commencé à m'intéresser aux modalités et enjeux de collaboration entre professionnel-le-s et parents. Ayant pu observer des attitudes différentes chez les parents, je me suis posé quelques questions à ce sujet. Par exemple, comment est-ce que professionnel-le-s et familles travaillent ? Comment se mettent-ils/elles d'accord sur une façon de collaborer ? Comment procèdent-ils dans le cas de collaborations difficiles ?

Pour contextualiser cela, il me semble pertinent de rappeler quelques éléments au sujet des placements. En Suisse, les institutions d'éducation spécialisée (type foyers) accueillent des jeunes en difficultés scolaires et éducatives. Souvent, ces difficultés sont en lien avec leur environnement familial, social et scolaire. Selon Seiterle (2018), les jeunes peuvent être placés selon trois modes différents. Il peut s'agir d'un placement décidé par l'Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte (APEA) ou par le tribunal. Ensuite, il peut y avoir des placements qui n'ont pas été « décidés », et qui sont donc volontaires (proposés par l'école par exemple). La dernière catégorie de placements peut concerner, par exemple, des « décisions de pédagogie spécialisée ». (Seiterle, 2018, p. 8). Généralement, les objectifs de ces institutions sont de « soutenir le jeune grâce à une action socio-éducative et thérapeutique qui favorise le développement des ressources du jeune ». (Institut Saint-Raphaël, 2018)

Plus personnellement, j'ai déjà été confrontée, de près ou de loin, à l'accompagnement des enfants dans certaines structures éducatives. En effet, j'ai côtoyé plusieurs enfants qui étaient placés durant la semaine, que ce soit en externat ou en internat. Je me suis alors beaucoup questionnée sur les différents types de liens qui se tissaient entre les professionnel-le-s et les parents.

1.1 Motivations

La question des placements de jeunes en institution m'a toujours intéressée, tout particulièrement en rapport avec le rôle des parents dans l'accompagnement de leur enfant placé. À ce niveau, j'ai pu constater, lors de mes diverses expériences professionnelles, que certains parents s'impliquent, et d'autres ont plus de difficultés à prendre leur place, et peuvent parfois être perçus comme des parents démissionnaires. Dès lors, je souhaite notamment, à travers ce travail, tenter de comprendre les raisons de leurs agissements, par le biais du point de vue des éducateurs et éducatrices.

Parallèlement, j'ai pu observer, à travers mes expériences pratiques, que les implications et pratiques des parents sont parfois différentes au sein d'une même institution. Mes précédents stages sont donc au cœur de mes interrogations. Par

conséquent, je souhaite en apprendre davantage sur la collaboration entre les institutions, les professionnel-le-s et les parents.

Je souhaite aussi découvrir le lien entre le parent et son enfant lorsque ce dernier vient à être placé. Avoir l'avis de professionnel-le-s sur cette question m'intéresse. Par ailleurs, comprendre l'engagement, ou au contraire, le désengagement des parents face au placement de leur enfant, ainsi que les raisons de leur attitude, me sensibilise particulièrement. Je m'interroge aussi sur les éventuelles stratégies ou manières de faire de l'équipe éducative, dans leur collaboration avec les familles.

En définitive, à travers ce travail, je souhaiterais découvrir le processus ainsi que les divers types de placements. Je voudrais également en apprendre davantage sur la parentalité, qui, selon sa forme, pourrait avoir un impact sur les enfants placés. En outre, comprendre l'importance et la pratique de la collaboration avec les parents dans la prise en charge d'un enfant en institution spécialisée me tient à cœur. Également, je m'interroge quant à la façon dont les professionnels s'y prennent face à des parents qui ne semblent pas vouloir, ou pouvoir, collaborer. C'est pourquoi s'intéresser au travail des éducateurs et éducatrices, à leur quotidien en rapport avec la collaboration, me semble pertinent et utile à la fois.

1.2 Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est de mettre en évidence les épreuves de professionnalités auxquelles les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales font face dans la collaboration avec les parents des enfants accueillis. Parallèlement, l'idée est de souligner qu'il peut parfois y avoir des collaborations difficiles, et d'ainsi mettre en lumière les ressources dont les professionnel-le-s disposent.

Également, cela m'importe de rendre visibles les compétences ainsi que les outils que les professionnel-le-s mobilisent dans leurs collaborations quotidiennes avec les parents.

Un dernier objectif est aussi de découvrir la façon dont l'équipe éducative soutient les parents qui en auraient besoin.

1.3 Question de recherche

Ma question principale s'articule autour du placement de jeunes en institutions spécialisées ainsi que sur la collaboration entre professionnel-le-s et parents. Elle est formulée ainsi :

« Comment l'équipe éducative collabore-t-elle avec les parents lors du placement de leur enfant en institution spécialisée et comment les soutient-elle ? »

Finalement, cela revient à se demander comment impliquer les parents dans la vie quotidienne, désormais institutionnalisée, de leur enfant ? Comment leur maintenir un rôle ? Est-ce que le lien parent-enfant est impacté ? Y a-t-il des tensions entre les parents et les éducateurs ? Comment collaborer avec une famille qui se montrerait réticente, méfiante ? Quelles stratégies les professionnel-le-s mettent-ils/elles en place pour une collaboration optimale ? Comment impliquer davantage les parents dans la vie de leur enfant, tout en les respectant ?

À travers ce travail, je souhaite effectivement obtenir des réponses, dans le but de me clarifier les modalités et enjeux de la collaboration entre éducateurs/éducatrices

et parents. Cependant, je suis consciente que c'est un sujet délicat, sensible, car il s'agit d'une sorte « d'intrusion » dans la vie familiale et institutionnelle.

1.4 Liens avec le travail social

Comme l'avance le dernier numéro de la revue Sociographe (2019) :

« L'intervention sociale ne cesse de s'interroger sur les modalités coopératives à favoriser et la place qu'elle doit ou devrait accorder aux familles des usagers. Mais de qui et de quoi parle-t-on ? Qu'entend-t-on par « travailler avec les familles ? » Y a-t-il des raisons objectives de l'écarter ou de l'associer et jusqu'où ? Le travail avec les familles est devenu complexe tant il renvoie à des attentes, des fantasmes, des modèles. Les usages professionnels mobilisés par les institutions sont également paradoxaux : entre pénalisation et responsabilisation, stigmatisation et sollicitation, comment dès lors conjuguer méfiance et soutien à la fonction parentale, éducative ou plus simplement maintenir le lien ? Entre difficultés de communication et malentendus, comment croiser les discours, les attentes, sans perdre de vue acteurs et usagers ? » (Le Sociographe, 2019).

À travers cette citation, nous nous rendons compte de la complexité qu'il y a autour de la collaboration, ainsi que de ses nombreux enjeux. De plus, nous observons qu'il s'agit d'un sujet d'actualité qui pose encore de nombreuses questions. Dès lors, il peut parfois être difficile de savoir « comment bien faire », lorsque plusieurs paramètres sont à prendre en compte.

En outre, ma vision du travail social prône la collaboration. À mon sens, pour qu'une institution puisse effectuer son travail de manière optimale, une collaboration entre parents et professionnel-le-s s'avère nécessaire, si pas fondamentale. Dans ma pratique, j'ai eu l'occasion de pouvoir participer à des séances, tels que des réseaux et synthèses. Selon moi, la collaboration y est plus que nécessaire.

Pour continuer, j'estime que la collaboration est une thématique récurrente dans le domaine du travail social. Les professionnel-le-s sont, à mon sens, souvent concerné-e-s par la question du placement des jeunes. La collaboration est, dans ce cadre, un point essentiel pour le travail social, de même que la place des parents dans un tel processus. Il s'agit de savoir comment maintenir et favoriser la collaboration lorsque les parents ont dû placer leur enfant.

Enfin, la question des placements de jeunes en institutions n'est pas anodine d'un point de vue historique. Nous avons certainement toutes et tous déjà entendu parler des placements d'enfants dans l'histoire suisse, parfois forcés, ou qui se sont mal déroulés. Ce travail est également une occasion de rappeler quelques principes en termes de placements.

2. Hypothèses

Voici différentes hypothèses issues de mon cadre théorique, qui se rapportent à ma question principale :

- Quand leur enfant est placé, certains parents peuvent adopter une attitude de désengagement dans la relation avec leur enfant.
- Une forme de désengagement des parents dans la relation avec leur enfant impacte les modalités de collaboration avec l'éducateur.
- Une collaboration optimale entre les parents et les professionnel-le-s permet de favoriser la relation entre les parents et l'enfant dans son intérêt supérieur.
- Dans sa collaboration avec les parents, l'éducateur peut parfois être perçu comme un « parent de substitution » lorsque, par exemple, les relations des parents entre eux sont conflictuelles.

2.1 Concepts à développer

- Famille
- Parentalité
- Professionnel
- Placements
- Besoins supérieurs de l'enfant
- Aide-contrainte

J'ai choisi de développer ces quelques concepts car ils sont au plus proche de ma question de base. En effet, tous ces thèmes touchent de près ou de loin aux placements dans un sens plutôt général. Ils aident ainsi à élargir le contexte de ma question de départ et touchent à toutes les subtilités liées aux placements.

3. Cadre théorique

3.1 La famille

En Europe, lors de la deuxième guerre mondiale, la considération de la famille était la suivante : un couple, soit un homme et une femme, entretenant un lien stable, dont le but était de procréer, puis d'éduquer les enfants. Auparavant, uniquement l'homme décidait au sein du couple. Les configurations inhabituelles de sexualité ou de filiation qui ne correspondaient pas aux normes n'étaient pas acceptées par la société. (Vallez, 2013)

Puis, dans le courant des années 60, les filles ont commencé à avoir accès à l'enseignement, ce qui les a amenées à pouvoir bénéficier d'une place sur le marché du travail. L'homme n'était donc plus « le chef ». Les femmes peuvent travailler librement, choisir une contraception, détenir l'autorité parentale, ou encore demander le divorce. En même temps, la condition de la femme a considérablement évolué au niveau des droits individuels, politiques et sociaux. Ces progrès ont débouché parallèlement sur les mouvements féministes, dès mai 1968. Les femmes démontrent qu'elles peuvent choisir leur destin. (Vallez, 2013)

La fécondité devient aussi plus rare : les grandes familles sont moins fréquentes. Le mariage se fait de manière plus tardive. Désormais, les termes de séparation ou d'adultère ne sont plus tabous, bien que cela reste hors-norme. Le taux de divorces a augmenté, et l'union libre est en pleine émergence. (Vallez, 2013).

Face à ces évolutions, les pères doivent prendre leur place, désormais à l'égal de la mère, et non au-dessus d'elle comme auparavant. De plus, une nouvelle conception du couple émerge, celle des homosexuels, qui veulent également devenir parents. Finalement, « les configurations familiales se diversifient, le terme de « parentalité » apparaît, qui regroupe toutes les façons de « faire famille » ». (Vallez, 2013)

Avant de parler de parentalité, il me semble pertinent de rappeler les diversités familiales qui existent actuellement : récentes pour certaines, et qui ne cessent de se multiplier pour d'autres.

3.1.1 Différentes formes familiales

Aujourd'hui, il existe de multiples formes familiales, renvoyant à de nombreuses parentalités possibles. En voici quelques exemples :

- La famille nucléaire : l'enfant vit avec ses parents, qu'ils soient mariés ou non.
- La famille monoparentale : l'enfant vit avec un de ses deux parents.
- La famille recomposée : l'enfant vit avec son père, ou sa mère, qui a un-e conjoint-e ayant éventuellement des enfants.
- La famille adoptive : l'enfant vit avec ses parents qui ne sont pas naturels.
- La famille homoparentale : l'enfant vit avec un de ses parents biologiques, ainsi que son ou sa conjoint-e qui est du même sexe.

Tous les enfants n'ont pas les mêmes formes familiales et certains d'entre eux peuvent le vivre difficilement. Parfois, s'habituer à sa famille « différente » peut demander un certain travail d'acceptation. « Finalement, ce qui compte, c'est que l'enfant se voit garantir, quelle que soit la forme des familles [ou des institutions] au sein desquelles il est élevé, les conditions d'affection, de soins et d'équilibre

nécessaires à son épanouissement ». (Roméo, 2001, p. 15). Il est important que ces conditions soient maintenues, même lorsque la forme de la famille se modifie, comme lors d'une séparation conjugale ou d'un divorce, par exemple.

3.1.2 Le divorce

Aujourd'hui, le divorce est un sujet nettement moins tabou qu'auparavant. En effet : « ce phénomène de société n'est plus montré du doigt comme au siècle dernier. Il fait partie des mœurs ». (Poncet-Bonissol, 2013, p. 73)

D'un point de vue statistique, selon l'Office Fédéral de la Statistique (OFS), il y a eu, en 2018, 16'542 divorces en Suisse. (Office fédéral de la statistique, 2018).

Même si ce sujet est moins tabou, il reste tout de même délicat. En effet, la séparation est un processus difficile, autant pour le couple que pour les enfants. Il s'agit d'un profond bouleversement, où chacun devra s'habituer à reprendre une « nouvelle » vie. Face à cela, selon divers écrits sur l'accompagnement des enfants lors d'une séparation, il est important de ne pas les laisser de côté. Ces derniers, pris dans cette situation, peuvent entendre des paroles dures, de l'ordre des reproches, ou des critiques par exemple. Dès lors, le parent doit faire du chemin pour pouvoir donner une « image positive » de son ex-conjoint(e) à l'enfant. (Poncet-Bonissol, 2013).

Ensuite, notons que d'un point de vue législatif, « depuis le 1^{er} juillet 2014, l'autorité parentale conjointe sur les enfants mineurs est la règle ». (ARTIAS, 2019). Cependant, elle peut être détenue par un seul parent, si la sécurité de l'enfant l'exige. Dans ce cas-là, c'est au juge que revient la décision. (ARTIAS, 2019). Petit rappel : « l'autorité parentale peut être définie comme l'ensemble des droits et des obligations que la loi confère aux parents pour le bien de l'enfant mineur ». (vaudfamille.ch). Le parent qui détient l'autorité parentale bénéficie du droit de garde, ce qui revient à choisir le lieu de vie de l'enfant.

Le droit de visite est accordé au parent qui ne détient pas l'autorité parentale, et qui n'a donc pas obtenu la garde de ses enfants. Généralement, le parent qui bénéficie du droit de visite voit ses enfants un week-end sur deux et la moitié des vacances. Ce droit est déterminé en prenant en compte l'intérêt de l'enfant ainsi que la situation de chaque parent. Le parent qui obtient la garde de l'enfant ne doit pas le priver de liens avec son autre parent, même en cas de conflits. « La garde alternée peut être décidée par le juge si le père, la mère ou l'enfant le demande ». (Divorce.ch). Dès lors, c'est au juge d'examiner cette requête et de définir si la garde alternée est dans l'intérêt de l'enfant ou non.

Pour terminer, « il faut des circonstances tout à fait exceptionnelles pour que le droit de visite soit refusé ou retiré (menace au développement de l'enfant, menace d'enlèvement) ». (ARTIAS, 2019). C'est pourquoi, lorsque c'est possible, les parents continuent de collaborer pour aller vers la notion de coparentalité, abordée après celle de parentalité.

3.2 La parentalité

Bronislaw Malinowski, dans les années 1930, a parlé de « parentalité », suite à la notion de « parenthood » déjà émise. Il s'agit « d'aborder le fait parental par l'idée de fonctions tenues par les parents à l'égard de leurs enfants ». (SDAESF). Ces cinq fonctions sont « la procréation, le nourrissage, l'éducation, l'attribution d'identité, l'accès au statut d'adulte ». (SDAESF). Parallèlement, dans le courant

des années 60, une autre conception a été introduite par des psychanalystes. Ces derniers définissent la parentalité comme « construction des positions parentales en référence au processus psychique du « devenir parent » ». (SDAESF). Finalement, dans les années 1990, ce sont d'autres professionnels (pédopsychiatres et psychanalystes) qui apprivoiseront le terme de parentalité. Didier Houzel en a décrit les enjeux dans un de ses ouvrages, intitulé « les enjeux de la parentalité » (Houzel, 2007).

Dans le domaine de la psychologie, la parentalité a commencé à être étudiée dès la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Ce sont certainement les deux guerres mondiales qui ont amené ce terme. Suite à celles-ci, beaucoup d'enfants sont devenus orphelins, en raison d'éloignements familiaux. Il a donc fallu les prendre en charge par le biais d'institutions. (Roskam & al., 2015). Avant, tous ces éléments n'avaient pas l'air d'être investigués. En effet, « parler publiquement des rapports existant entre les parents et leurs enfants n'a pas nécessité, jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, d'utiliser un vocabulaire particulier ». (Neyrand, 2011, p. 14)

Par conséquent, il est entendu que « la parentalité s'exprime entre adulte et enfant dans un lien soit issu de la naissance, soit par l'adoption ou institué socialement lors d'un placement ». (Chimisanas, Jany, & Vergé, 2017, p. 110). Ainsi, « l'enfant peut ainsi appeler « parents » ceux qui l'ont engendré (origine biologique), qui en sont juridiquement les parents (parenté) ou qui tiennent un rôle parental dans le foyer (parentalité) ». (Séraphin, 2007, p. 3). Il existe donc diverses formes de parentalité.

En outre, Didier Houzel (2007) propose trois niveaux de parentalité, repris par Bertrand Dubreuil. Premièrement, il y a l'exercice de la parentalité qui rassemble plusieurs responsabilités parentales, comme par exemple la représentation de l'enfant, les décisions en matière scolaire, les choix en ce qui concerne les loisirs, l'autorisation de subir une opération, etc. Deuxièmement, l'expérience de la parentalité désigne les sentiments que chacun peut ressentir au sein d'une famille : être l'enfant de ses parents, ou les parents de son enfant, etc. Ce sont les liens d'attachement par exemple. Troisièmement, la pratique de la parentalité renvoie à un sens plutôt « matériel » : ce dont l'enfant a besoin, par exemple de la nourriture, des vêtements. Cela passe également par l'éducation. (Dubreuil, 2006)

3.2.1 Co-parentalité

Pour continuer dans l'idée de la parentalité, il est pertinent d'aborder le concept de la co-parentalité. En effet, dans le cas d'une séparation des conjoints par exemple, un nouveau constat est apparu : la relation parentale doit primer la rupture du lien conjugal, ceci pour assurer le bien-être et l'équilibre de l'enfant. (Dubreuil, 2006). C'est pourquoi, l'idéal serait la sauvegarde d'une coparentalité. En effet, « [...] on distingue désormais le conjugal du parental et donc, la conjugalité de la parentalité, sachant que celle-ci doit perdurer malgré la fin de celle-là ». (Martin, 2003, p. 24). Effectivement, ce n'est pas parce qu'il n'y a plus de vie de couple que la relation parentale doit cesser. « L'intérêt de l'enfant est au centre de cette nécessité qui responsabilise chacun en tant que parent ». (Poncet-Bonissol, 2013, p. 91). Le parent doit donc, idéalement, faire abstraction d'éventuelles colères, tristesses, rancœurs envers son ex-conjoint(e) pour ainsi être capable d'entretenir un lien de « coparentalité » avec ce dernier ou cette dernière.



3.2.2 Programmes de soutien à la parentalité

Rapidement, le soutien à la parentalité est apparu important. En effet, « il est devenu l'une des préoccupations majeures des pouvoirs publics », en France notamment. (Terrisse, Larivée, & Kalubi, 2008, p. 64). Selon Pithon et Terrisse (1995), il existe trois sortes de programmes de soutien à la parentalité : information, discussion et formation. En ce qui concerne l'information, il s'agit d'amener du savoir, de la matière sur l'enfant : par exemple sur son développement, ses éventuelles pathologies, son éducation, etc. Dans le domaine de la discussion, il s'agit de mettre en relation des parents, afin qu'ils puissent partager leurs expériences et besoins afin d'en discuter avec des intervenants professionnels. Cela peut se faire sous forme de groupes de discussion, ou de groupes de parole par exemple. Finalement, la formation : le but est d'enseigner aux parents « à développer des compétences éducatives ou à en acquérir de nouvelles, par le biais d'exercices de résolution de problèmes éducatifs, de mises en situation et d'évaluations formatives ». (Terrisse, Larivée, & Kalubi, 2008, p. 65). Cela pourrait concerner les parents ayant de la difficulté quant à l'éducation de leur enfant. Finalement :

« les actions destinées à soutenir la parentalité visent ainsi à instituer les rôles des différents membres de la famille, quelle que soit la structure de celle-ci, et à favoriser le dialogue et les échanges entre les membres d'une même famille, entre les familles, et entre les familles et les professionnels ». (Pioli, 2006, p. 5)

En définitive, plusieurs programmes sont mis sur pied dans le but de soutenir la parentalité. Par exemple, en Suisse, il existe des ateliers « STEP ». Il s'agit de « Systematic Training for Effective Parenting », une approche venue de l'Angleterre. « Ces ateliers de soutien parental permettent de répondre à de nombreuses situations concrètes parfois difficiles et ce, quel que soit l'âge de votre enfant ». (vaudfamille.ch). Ces ateliers permettent, par exemple, d'apprendre à imposer son autorité auprès de son enfant, apprivoiser les émotions de ce dernier, ou encore gérer divers conflits.

Il existe également l'Action Educatrice en Milieu Ouvert (AEMO). En Valais, cette association a été dissoute en tant que telle : il s'agit désormais d'une prestation de l'Institut Saint-Raphaël, et ce depuis août 2018. (Le Nouvelliste, 2018). Cette infrastructure apporte de l'aide aux familles ayant des enfants âgés de 0 à 18 ans. Elle propose « une prestation éducative intensive, personnalisée, spécifique à la famille », par le biais « d'interventions à domicile, d'entretiens individuels et/ou familiaux, d'activités éducatives ou de médiation ». (apemo.ch). Les buts des éducateurs et éducatrices y travaillant sont, par exemple, « d'accompagner, soutenir les parents dans leurs tâches éducatives, renforcer et développer les compétences personnelles et familiales » ou encore « prévenir la chronicité des difficultés ». (apemo.ch)

La parentalité devient donc source de préoccupations. Dès lors, il est important de la soutenir afin de répondre aux divers besoins des enfants.

3.3 Les cinq besoins fondamentaux de l'enfant

Comme nous le savons, l'enfant a des besoins fondamentaux, face auxquels ses parents s'efforcent de répondre. Si ce n'est pas le cas, le développement de l'enfant peut être compromis. Il en existe cinq. (Steinhauer, 1996).

La qualité de l'attachement

L'enfant, pour son bon développement, a besoin d'un lien d'attachement qui soit sécurisant. En général, ce lien est lié à une figure primaire, qui est encore souvent la mère. Ce lien, via l'amour notamment, rattache l'enfant à sa mère. Généralement, dès que ce lien est établi, il perdure, même si la figure est absente. Plus l'enfant grandit, plus il lui devient supportable de quitter ses parents. Avec le temps, parents et enfants se font confiance mutuellement ; ainsi, l'enfant ose explorer et expérimenter de nouvelles choses. Les enfants créent passablement de liens d'attachement, mais c'est celui des parents qui est le plus important.

Ce lien fait partie du développement de l'enfant. Or, les enfants qui sont placés depuis petits hors du milieu familial, avec un personnel mouvant, peinent à créer un lien d'attachement, faute d'une figure primaire stable. Ces enfants peuvent développer des troubles, notamment au niveau relationnel.

L'aptitude à percevoir les besoins de l'enfant et à y répondre de façon appropriée

Certains parents, qui souffriraient de problèmes tels un retard mental ou une addiction à une substance, pourraient avoir des difficultés à reconnaître les besoins de leur enfant. Dès lors, ils s'occupent davantage d'eux-mêmes que de leur enfant. Parfois, le conjoint arrive à « prendre le rôle » de l'autre, ce qui réduira les effets négatifs sur l'enfant.

Pour estimer si l'enfant devrait être retiré de sa famille ou non, il faut mesurer la gravité du trouble dont souffre le parent. Si ces troubles sont tels qu'ils compromettent le développement de l'enfant et ne répondent pas à ses besoins, alors un placement devra être envisagé.

L'aptitude à transmettre les valeurs de la culture

Les parents ont pour rôle de transmettre des règles et valeurs à leurs enfants, ce qui est correct ou non dans une société donnée. L'enfant pourra dès lors s'approprier ces diverses notions.

L'enfant qui n'aurait pas reçu ces règles et valeurs aura ainsi de la peine à se comporter de manière socialement adéquate avec les autres. De plus, si ses valeurs ne concordent pas avec la société dans laquelle il vit, cela peut devenir compliqué pour son intégration. Les enfants, comme ceux issus de la migration par exemple, peuvent être partagés entre adopter la culture familiale ou celle de leur environnement social : cela peut être source de conflit au sein de la famille.

La qualité de la relation

Dans un cas où le parent rejette nettement son enfant, alors son développement sera affecté. Le rejet peut être de la négligence ou un abus de la part des parents par exemple. Les préjudices sont davantage reconnaissables lorsque la situation problématique est manifeste. En revanche, les atteintes sont moins faciles à reconnaître si le parent les masque, notamment par une surprotection.

Souvent, le parent cache ce rejet pour éviter de s'infliger un sentiment de culpabilité ou de honte. Cela peut être le cas d'un parent qui souhaite à tout prix la garde de son enfant. Et d'une fois qu'il l'a obtenue, celui-ci réitère le comportement (maltraitance ou négligence, par exemple) qu'il possédait par le passé.

La continuité de la relation

Un autre besoin de l'enfant est de pouvoir garder un lien avec, comme vu plus haut, ses figures d'attachement primaires, qui sont souvent ses parents psychologiques. Parfois, les professionnel-le-s oublient ceci et privilégient le lien avec les parents naturels. Or, certains enfants ont parfois créé des liens plus forts avec leurs parents psychologiques.

Moins les liens sont maintenus, lors de l'attente d'une adoption par exemple, plus l'enfant risquera de développer des problèmes importants. Il peut arriver que certains parents fassent garder leur enfant par d'autres membres de la famille. En fonction de certains paramètres tels que la durée de la garde ou l'âge de l'enfant, ces séparations peuvent déjà avoir des effets sur l'enfant. Les parents peuvent faire garder leur enfant pour de multiples raisons. Parfois, s'il est très jeune, il pourra associer la personne qui s'en occupe à son parent psychologique, ce qui peut être source de conflits lorsqu'il retrouve sa famille.

3.4 Le placement d'enfants en Suisse

Tous les cantons suisses disposent d'un service de protection de la jeunesse. Celui-ci est en contact avec des institutions éducatives spécialisées, qui offrent des services dans le but de protéger les mineurs qui se trouvent en danger dans leur développement. (vaudfamille.ch)

Dans son rapport sur mandat de l'Office fédéral de la justice, Zatti (2005) nous donne la définition suivante du placement :

« par « placement d'enfants », nous entendons l'ensemble des actrices et des acteurs, des institutions et des organisations concernés par les enfants placés, de même que les processus qui conduisent un enfant à être placé et qui influencent sa vie et son développement, y compris les conditions cadre légales et sociales ainsi que les structures sociétales dans lesquelles surviennent de tels processus et qui affectent la vie et le développement de l'enfant placé ». (Zatti, 2005, p. 8).

Par cette définition, nous pouvons voir qu'il s'agit d'une notion complexe, avec plusieurs dimensions à prendre en compte. Les acteurs y sont également nombreux. Au niveau des statistiques sur les placements en Suisse, il existe peu d'informations.

« À ce jour, la Suisse ne dispose toujours pas de données statistiques fiables et actualisées sur le placement d'enfants et d'adolescents en famille d'accueil et en institution, ce qui serait pourtant essentiel pour apprécier avec pertinence les dispositifs d'aide aux placements ». (Seiterle, 2018, p. 7).

C'est pourquoi l'Office fédéral de la justice cherche à mettre en place une plateforme électronique, où seraient recensées toutes les données concernant les placements, soit en familles d'accueil, soit en institution. Cependant, il n'y a pas de loi obligeant les cantons à retenir ces données. De plus, beaucoup d'entre eux ne possèdent pas de statistiques. (Seiterle, 2018)

3.4.1 Lieux de placement

Il existe différents lieux de placements. L'encadrement extra-familial « s'applique à toutes les formes d'encadrement par lesquelles des enfants sont encadrés et

éduqués pour un temps déterminé hors de leur famille naturelle ». (Zatti, 2005, p. 13)

Tout d'abord, il y a la famille d'accueil, qui est une famille nourricière prenant en charge l'enfant pour une période plus au moins longue. Les placements apparaissent sous divers types : hebdomadaires (l'enfant vit chez la famille la semaine, mais il rentre chez lui le week-end), permanent (l'enfant vit pendant une longue durée chez sa famille nourricière, sans retourner chez ses parents), provisoire (l'enfant est placé pour une durée assez courte, en raison d'événements majeurs ou d'urgence) et finalement « à la journée » (l'enfant est accueilli chez une « famille de jour »). (Zatti, 2005)

Ensuite, il y a le placement en institutions. Par exemple, il y a l'internat, qui est :

« une structure et une organisation dites de suppléance des défaillances ou des manquements familiaux et environnementaux. [...] Il s'inscrit dans le champ de la protection et de l'éducation des personnes en danger physique, moral et psychologique, et donc dans le champ de l'enfance inadaptée ». (Abillama-Masson, 2012, p. 71)

Zatti (2005), nous explique que ces lieux de placement impliquent que l'enfant ne vive plus au sein de sa famille d'origine. Dès lors, ce sont d'autres personnes que ses parents qui le prennent en charge. Le placement peut s'effectuer pour une durée limitée, sinon indéterminée et donc de long terme. L'enfant placé poursuivra son développement dans une famille nourricière ou dans une institution. Généralement, si le placement est déterminé pour une longue période, la décision peut être prise sans l'accord des parents biologiques, notamment s'il s'agit de protéger l'enfant. L'élément qui va déterminer s'il s'agira d'un encadrement para-familial ou d'un placement est le lien entretenu entre l'enfant et ses parents. Si le lien est sain pour l'enfant, alors il pourra vivre chez ses parents, tout en étant entouré par d'autres personnes. « En revanche, le placement intervient lorsque la relation entre l'enfant et ses parents ou l'un d'eux est si perturbée que l'on ne saurait raisonnablement exiger de l'enfant qu'il vive avec ses parents ». (Zatti, 2005, p. 13)

Finalement, on trouve l'encadrement para-familial, où interviennent par exemple les crèches et les familles « de jour ». Les enfants qui côtoient ces milieux vivent chez leurs parents : ils sont simplement entourés pour certains moments quotidiens. Cela est un soutien pour les parents qui exercent une activité professionnelle, ainsi qu'une possibilité pour les enfants de rencontrer d'autres personnes. (Zatti, 2005). Nous notons que ces placements ne sont pas du même ordre que ceux présentés ci-dessus.

3.4.2 Formes de placement

Comme expliqué plus haut, selon Seiterle (2018), les jeunes peuvent être placés selon trois modes différents. Il peut s'agir d'un placement décidé par l'Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte (APEA) ou par le tribunal. Ensuite, il peut y avoir des placements qui n'ont pas été « décidés », et qui sont donc volontaires (proposés par l'école par exemple). La dernière catégorie de placements peut concerner, par exemple, des « décisions de pédagogie spécialisée ». (Seiterle, 2018, p. 8).

3.4.3 Le placement d'enfant, terme péjoratif ?

« Le terme d'« Enfance volée » fait référence au traitement infligé en Suisse à des enfants, orphelins ou issus de familles divorcés, placés de force dans des institutions et des familles d'accueil ». (notreHistoire.ch). En effet, entre les années 1800 et 1980, beaucoup d'enfants suisses ont été placés au sein de familles paysannes ou dans divers instituts religieux. Souvent, cela était dû à la pauvreté des parents, à leur divorce, ou suite à leur décès. Placer ces enfants, au lieu de fournir de l'aide aux parents, revenait moins cher aux autorités. De plus, ces enfants étaient souvent utilisés comme main-d'œuvre, étant parfois maltraités ou abusés. « Pendant longtemps, leur sort a été entouré d'un silence coupable. Mais à partir des années 1990, grâce aux témoignages de plusieurs d'entre eux, cette réalité s'est fait jour ». (notreHistoire.ch)

C'est pourquoi, le placement d'enfant, encore aujourd'hui en Suisse, semble garder une connotation négative. En effet :

« le fait que de telles irrégularités passées n'aient jamais fait l'objet d'un examen complet influence négativement le placement actuel des enfants. En l'absence de bases historiques claires et sans étude approfondie, le public ne saurait percevoir ni distinguer les situations d'abus et le travail effectivement réalisé dans le placement d'enfants ». (Zatti, 2005, p. 26)

Enfin, « le 12 avril 2013, la conseillère fédérale Simonetta Sommaruga a présenté officiellement les excuses de la Confédération, et a demandé pardon pour les souffrances infligées ». (notreHistoire.ch)

3.5 Le rôle du professionnel

L'éducateur, dans le cas de placements, semble présent pour accompagner l'enfant dans son quotidien, afin que celui-ci se déroule au mieux. Cela passe par de nombreux éléments : devoirs, éducation, hygiène, nourriture, soin, etc. D'un point de vue plus général : « l'éducateur social ou l'éducatrice sociale exercent une activité éducative de soutien et d'accompagnement visant à favoriser le développement de personnes en situation d'exclusion sociale ou en voie de l'être ». (orientation.ch, 2019).

Peu importe la population avec laquelle ces professionnel-le-s travaillent, leur objectif consiste à aller à la rencontre de l'autre, à travers des activités quotidiennes. Lorsqu'un éducateur ou une éducatrice travaillent au sein d'une institution, une partie de leur métier revient à accompagner les résidents dans leur vie institutionnelle, du matin au soir, ainsi que pendant les périodes de loisirs.

En effet, « les éducateurs s'investissent dans cette relation à travers les petites choses du quotidien ou des activités [...] pour permettre à d'autres de construire au jour le jour leur propre vie en assumant et en dépassant, quand c'est possible, leurs difficultés premières quelles qu'elles soient : handicap physique, moteur ou sensoriel, psychique ou mental, social ou relationnel ». (Rouzel, 2000, p. 8).

Lorsque nous faisons référence aux placements d'enfants, ce sont souvent des difficultés d'ordre scolaires, sociales ou comportementales qui sont mises en avant. De manière générale, les éducateurs et éducatrices sont chargé-e-s de prendre part à diverses réunions et synthèses, de favoriser le contact entre le résident ainsi que les divers interlocuteurs : par exemple, les familles, l'enseignant(e) spécialisé(e),

le/la psychologue, le/la logopédiste, ou encore le tuteur ou la tutrice. De plus, ils et elles s'occupent de certaines parties administratives du métier : établir un budget, rédiger un procès-verbal, écrire un rapport, etc. (orientation.ch, 2019). En d'autres termes, le métier d'éducateur correspond à :

« [...] intervenir dans des champs et secteurs de travail divers, à différents niveaux d'organisation. Là, ils et elles travaillent avec des destinataires, personnes ou collectifs divers, lesquels sont confrontés à des problématiques, tâches ou défis divers ». (Beck & al., 2010, p. 7)

Puis, nous pouvons aborder quelques objectifs et devoirs du travail social, selon le code de déontologie du travail social. Les voici :

- « Le travail social consiste à inventer, développer et fournir des solutions à des problèmes sociaux ».
- « Le travail social consiste à empêcher, faire disparaître ou atténuer la détresse des êtres ou groupes humains ».
- « Le travail social consiste à accompagner, éduquer ou protéger les êtres humains tout en encourageant, garantissant, stabilisant et maintenant leur développement ». (Beck & al., 2010, p. 6).

Ce dernier point s'associe aux tâches des éducateurs et éducatrices travaillant en institution. En effet, ils et elles accompagnent et éduquent les enfants, tout en veillant au bon équilibre de leur développement.

Finalement, « la pratique du travailleur social, la concrétisation de ses actions quotidiennes, la texture et la teinture des relations qu'il entretient avec les usagers dont il a la charge, est indissociable des trois concepts fondamentaux que constituent l'empathie, le respect et la bientraitance ». (Dargère, 2014, p. 229).

L'éducation est un domaine dont la vocation est d'augmenter le potentiel de chacun. C'est pourquoi il s'agit d'un métier qui varie et qui demande une certaine individualisation de l'accompagnement, étant donné que chaque personne est différente.

3.6 L'approche systémique

Dans tous les cas, le retrait d'un enfant à sa famille est une situation, un passage complexe pour les parents ainsi que l'enfant. Cela engendre des douleurs des deux côtés, autant chez l'enfant que chez sa famille. Dès que l'enfant est placé, plusieurs intervenant-e-s différent-e-s peuvent s'occuper de lui, dont par exemple : un éducateur ou une éducatrice, un-e enseignant-e, un-e logopédiste, un-e psychomotricien-ne. La théorie systémique prend en considération différents éléments. Ici, nous pouvons faire référence aux différents acteurs de l'environnement de l'enfant. C'est pourquoi, il semble intéressant de bénéficier d'une analyse systémique pour évaluer ce dernier.

Il me paraît important de parler de la notion de système, qui est :

« un ensemble d'éléments différenciés, en interactions dynamiques, organisés en fonction d'une finalité, dans un contexte déterminé. Ainsi chaque être vivant, homme ou animal, est un système formé d'organes différents, dépendants les uns des autres, qui concourent tous au maintien de la vie, dans un milieu le permettant ». (Durand, 2014, p. 59)

De plus, d'une manière générale, on peut dire que tout système inclut des sous-systèmes. C'est pourquoi la première démarche du travailleur social sera de décider à quel niveau, et dans quel sous-système il va intervenir.

La théorie systémique permet en effet de retranscrire une situation sous forme de systèmes, dans le but de l'observer d'une autre façon. En effet, selon la manière dont les professionnel-le-s regardent la situation, elle peut être interprétée différemment. De plus, les enjeux qui y sont liés peuvent parfois être difficiles à décoder si le ou la professionnel-le reste dans une interprétation « linéaire », soit : cause à effet. C'est pourquoi il est important de réfléchir en termes de liens et d'interactions.

D'un point de vue pratique, « [...] il est très difficile de guérir un jeune sans guérir en même temps toute la relation intra-familiale ». (Bolan-Favre, Gottraux, & Peters, 1994, p. 123). Cela reflète bien l'importance d'une prise en compte globale de la situation. En cas de soucis familiaux, il est possible d'envisager, par exemple, un travail sous forme de thérapie familiale, avec des thérapeutes.

Pour continuer, « les individus, les familles, les groupes sont compris comme des systèmes : chaque élément est relié, influencé et influençant les autres. Il s'ensuit que toute modification d'un élément ou d'un attribut entraîne à la fois des modifications chez les autres éléments et dans le système ». (Amiguet & Julier, 2014, p. 57)

3.6.1 Plusieurs concepts systémiques

La théorie systémique englobe plusieurs principes, dont deux se liant à mon thème :

La totalité et la non-sommativité : la totalité revient à dire que le système est un tout, dont tous les éléments sont liés entre eux. Si un élément change, tout va changer. La conséquence de cela est que toute modification de l'un des éléments entraînera à la fois des modifications des autres éléments, et finalement du système entier. Par exemple, s'il y a une modification au sein de la famille lors d'une collaboration, tous les acteurs participants seront influencés. La non-sommativité signifie que tout, l'ensemble, n'est pas la somme des parties. Autrement dit, nous ne pouvons pas définir un système en additionnant les éléments du système. Par exemple, une famille n'est pas la somme de l'inventaire des caractéristiques de ses membres.

L'équifinalité : ce concept se traduit comme suit : des effets différents peuvent avoir les mêmes causes et des conditions initiales différentes peuvent produire le même résultat final. Par exemple, deux jeunes peuvent avoir un même comportement, mais pour des raisons différentes.

4. Démarche méthodologique

4.1 Terrain d'enquête

J'ai souhaité interroger quatre professionnel-le-s de l'institution où j'ai effectué l'un de mes stages. Il s'agit d'un établissement qui accueille des enfants en difficultés scolaires, généralement accompagnés de divers troubles (autisme, hyperactivité, etc.). Les enfants sont accueillis soit en externat, soit en internat : l'institution est composée d'un groupe de structure journalière et de trois groupes d'internat. Les enfants qui se trouvent dans le groupe d'externat prennent le repas de midi à l'institut et rentrent chez eux tous les soirs. Les enfants qui sont en internat passent entre une et cinq nuits au sein de l'institution. Le mandat de cette dernière est de prendre en charge des jeunes qui ont manifesté un mal-être dans le monde de l'enseignement scolaire ordinaire, malgré diverses aides déjà apportées. Selon leurs besoins, les enfants peuvent être suivis par un-e logopédiste et/ou un-e psychomotricien-ne.

4.2 Échantillon de recherche

Mon travail traitant de la collaboration entre les professionnel-le-s et les parents ainsi que du soutien à la parentalité, j'ai choisi d'interroger quatre éducateurs et éducatrices, car j'estime que ce sont les mieux placé-e-s pour répondre à mes interrogations. En effet, ce sont les premiers et premières à être en contact direct avec les parents. Ils et elles sont donc, à mon sens, pleinement concerné-e-s par les thèmes de la collaboration et de la parentalité. De plus, bénéficier de leur opinion me permet de recevoir des conseils pour ma future pratique professionnelle.

4.3 Prise de contact

Pour commencer, j'ai tout d'abord contacté le directeur de l'institution. Je lui ai expliqué ma démarche, ainsi que les raisons pour lesquelles j'ai choisi cet établissement. Quelques jours après, un des éducateurs m'a contactée pour m'informer que ma demande a bien été reçue, et qu'il était intéressé par ma recherche. Il m'a ensuite proposé de transmettre mon message à ses collègues. Suite à cela, deux autres membres de l'équipe ont pris contact avec moi. J'ai personnellement contacté la dernière personne que j'ai interrogée.

J'ai fait la demande de pouvoir interviewer des professionnel-le-s ayant minimum cinq ans d'expérience en tant qu'éducateur/éducatrice et minimum trois ans d'expérience au sein de cette institution. Ainsi, ils et elles ont, à mon sens, déjà été pleinement confronté-e-s aux sujets qui me questionnent.

4.4 Technique de récolte des données

En ce qui concerne la récolte des données, j'ai choisi les entretiens semi-directifs. Il s'agit d'une technique d'enquête qualitative. Cela permet de diriger, en partie, le message des personnes interviewées, en lien avec des thématiques qui ont été désignées à l'avance. Ces dernières ont été choisies par la personne qui enquête. Avec cet entretien, nous pouvons obtenir une sorte de précision, ainsi qu'analyser les perceptions et pratiques de façon approfondie. Cela ne peut être rempli par un entretien quantitatif.

À l'inverse des questionnaires, l'entretien a « tendance à accorder davantage d'importance à l'informateur », ainsi que d'accorder « une écoute de plus en plus attentive de la personne qui parle ». (Kaufmann, 2013, p. 16)

En effet, « ce type d'entretien est approprié lorsque l'on souhaite approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur ». (Sauvayre, 2013, p. 9).

Cela reflète donc bien la manière dont je souhaite procéder, et permet aussi aux personnes interrogées de se sentir plus libres.

L'objectif de ces entretiens « est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens ». (Imbert, 2010, p. 25). Pour ce faire, la personne qui enquête doit être attentive à son comportement : elle se montre à l'écoute, empathique et respectueuse envers la personne interrogée. En effet, il est important de créer un lien de confiance : ainsi, les données collectées seront davantage authentiques et cohérentes.

D'un point de vue méthodologique, l'entretien commence avec des questions générales, puis se poursuit avec des questions plus précises. Il est constitué de cette manière : la personne qui enquête établit un guide d'entretien, basé sur des notions théoriques vues au préalable. C'est pour cela que les thématiques sont connues à l'avance. Le guide d'entretien contient les thèmes que l'enquêteur souhaite aborder, et il sert également à structurer l'entretien. Il est constitué « d'une liste de questions portant sur des problématiques spécifiques qui doivent être abordées, mais l'interviewé peut répondre de façon assez libre ». (Decroly)

Pour ces diverses raisons, je pense que l'entretien semi-directif reste la meilleure option. De plus, réaliser ces entretiens dans un endroit que je connais m'est plus facile.

4.5 Risques spécifiques à la démarche

Un des risques est que mes collègues ne se sentent pas totalement à l'aise en ma présence, étant donné que je connais déjà l'institution, ayant fait partie de l'équipe éducative. Je dois également être attentive à adopter une posture de « chercheuse » et non d'ancienne collègue.

De plus, comme j'ai interrogé quatre professionnel-le-s, j'ai conscience que leurs points de vue ne peuvent être généralisés à tous les éducateurs et éducatrices.

Un autre fait est que, naturellement, par mes expériences et lectures, j'ai des idées préconçues. Je dois donc être attentive à mon objectivité afin de ne pas partir avec une opinion en tête. Je me dois d'être la plus neutre possible.

4.6 Aspects éthiques et protection des données

Lors de chaque réalisation d'entretien, j'ai expliqué aux professionnel-le-s que les entrevues étaient enregistrées pour me permettre de les retranscrire, mais qu'elles seraient ensuite détruites. Je leur ai fait signer un formulaire de consentement qui stipule ces quelques points. Personnellement, je me suis engagée à traiter leurs propos de manière confidentielle. De plus, j'ai choisi de ne pas divulguer le sexe de la personne interviewée, afin de préserver son anonymat. J'ai également fait le choix d'utiliser la forme masculine lorsque des propos sont cités. Elle s'applique donc indifféremment aux hommes et aux femmes.

4.7 Construction de la grille d'entretien

Pour réaliser ma grille d'entretien, j'ai repris mes quatre hypothèses et ai déterminé environ dix questions par hypothèses. J'ai également prévu quelques questions de relances, dans le cas où j'avais besoin de plus de précisions dans le récit des professionnel-le-s. Les grilles étaient pratiquement identiques pour toutes les personnes interrogées. Parfois, j'ai adapté ou précisé certaines de mes questions face à la personne interrogée, en fonction de son récit et des sujets abordés.

4.8 Déroulement et analyse des entretiens

4.8.1 Déroulement

La façon dont les entretiens se sont déroulés a été similaire à chaque fois. Tout d'abord, je demandais aux professionnel-le-s interviewé-e-s de signer le formulaire de consentement. Ensuite, je leur expliquais mes observations et mes hypothèses, les raisons pour lesquelles j'ai choisi ce sujet. Je leur ai précisé que s'ils et elles ne souhaitent pas répondre à une question, il suffisait de me le signaler.

Puis, j'ai commencé l'entretien en leur demandant de présenter brièvement leur parcours professionnel, afin de les mettre à l'aise, en partant d'un sujet qui les concernait pleinement. Puis, au fur et à mesure, je suivais mon canevas. J'ai parfois laissé de côté l'une ou l'autre question afin de me concentrer davantage sur le récit de la personne en question, et lui demander des précisions le cas échéant.

Parfois aussi, il m'est arrivé de ne pas respecter l'ordre des questions et de « naviguer » dans ma grille. Ainsi, j'adaptais mes questions en fonction des propos des professionnel-le-s. Je revenais alors à mes questions par la suite.

Les deux premiers entretiens ont eu lieu le même jour, c'est pourquoi je n'ai pas eu le temps d'effectuer l'une ou l'autre modification sur ma grille d'entretien. En effet, je me suis rendue compte, après le premier entretien, que plusieurs questions de ma grille étaient similaires. J'ai aussi trouvé que je m'étais plus attardée sur certains sujets que sur d'autres, et que certaines questions auraient méritées d'être plus développées. Cependant, les éléments principaux et les réponses que j'attendais se sont retrouvés dans les quatre entretiens, cela ne m'a donc finalement pas posé problème. Après réflexion, j'aurais peut-être dû mieux cibler certaines questions, afin d'obtenir plus de précisions sur certaines thématiques.

Les entrevues ont environ duré 1h15 à chaque fois. Je les ai terminées en remerciant la personne pour son temps ainsi que sa participation.

4.8.2 Analyse

Après avoir réalisé les entretiens des éducatrices et éducateurs, je les ai retranscrits sur différents fichiers Word. Lorsque la retranscription a été terminée, j'ai réécouté chacun des entretiens afin de m'assurer de ne pas avoir oublié d'éléments. Quand les dernières relectures et vérifications ont été faites, j'ai regroupé les principales questions ensemble, afin de pouvoir déterminer des thèmes principaux. Lorsque cela était possible, j'ai regroupé les propos des professionnel-le-s, sous forme de tableau, afin de pouvoir comparer les diverses réponses entre elles. Cela m'a permis de me rendre compte des similitudes, ou au contraire, des diversités dans les paroles des éducatrices et éducateurs interrogé-e-s.

J'ai construit mon texte en fonction des dires des personnes interviewées. En termes de forme, j'ai utilisé beaucoup de titres et sous-titres dans mon travail, afin d'apporter de la clarté et de la précision dans mon analyse. Cela permet

également de mieux séparer les idées entre elles, et d'apporter une certaine fluidité dans la lecture.

Bien que l'institution ait un groupe d'externat, l'analyse se concentre sur la collaboration dans le cas de placements en internat. En effet, les contacts et la prise en charge étant plus importants dans ce dernier cas de figure, il y a davantage d'éléments à analyser.

5. Analyse des données

Ici, je vais présenter les différentes données que j'ai récoltées lors des entretiens. Comme je l'ai expliqué ci-dessus, j'ai séparé les données par thèmes et sous-thèmes. Je me suis intéressée à celles qui concernent pleinement mes hypothèses et qui sont au plus proche de ma question de recherche. Dans cette partie, je présente le thème en général, les propos des personnes interrogées, parfois en lien avec des éléments théoriques. J'y partage aussi mes réflexions.

Le processus du placement

- La relation entre le parent et son enfant lors du placement
- L'engagement, ou le désengagement des parents face à leur enfant

La collaboration dans le placement

- L'importance d'une collaboration entre les parents et les professionnel-le-s
- Les éléments à éviter, ou au contraire, à favoriser dans une collaboration

L'intérêt supérieur de l'enfant

- La signification de l'intérêt supérieur de l'enfant
- L'intérêt supérieur de l'enfant à travers la collaboration

La parentalité

- La responsabilité des parents et des professionnel-le-s
- La posture de « parent de substitution » des professionnel-le-s

5.1 Le processus de placement

En ce qui concerne le placement d'un enfant, d'un point de vue général, toutes les personnes interrogées en ont la même explication.

Un placement au sein de cet institut peut intervenir lorsqu'un enfant se trouve en difficultés dans un cursus scolaire normal, malgré certaines mesures qui ont déjà pu être mises en place. En effet, lorsque le jeune ne s'épanouit plus dans son milieu scolaire ou qu'il y rencontre des difficultés, un conseiller pédagogique de l'Office de l'Enseignement Spécialisé (OES) fait un point sur la situation. Il prend en compte l'avis des parents et de l'enseignant notamment, et étudie la meilleure solution pour l'enfant ainsi que sa famille.

Ensuite, l'office décide, entre autres, si une proposition de placement au sein de cette institution est possible. Pour qu'une proposition puisse être faite, il faut prendre en compte deux critères. Le premier est que les besoins de l'enfant soient suffisamment « importants » pour que cela nécessite un placement, le second est qu'il y ait assez de places (généralement 12 enfants par groupes éducatifs). Si c'est le cas, la direction (ou l'adjoint de direction) contacte les parents, puis leur propose une première visite afin de découvrir l'établissement. À la suite de cela, les besoins « éducatifs » sont analysés, à savoir si l'enfant dort à l'institution, le nombre de nuits, etc. Après avoir discuté des modalités administratives, un stage est organisé pour l'enfant. Généralement, ce dernier passe une journée au sein de la classe, ainsi que sur le groupe éducatif. À la fin de celle-ci, un bilan est fait aux parents. L'éducateur qui a côtoyé l'enfant durant la journée (repas de midi, goûter) y participe également. Ainsi, un premier contact entre les parents et l'équipe éducative est établi.

En ce qui concerne l'équipe éducative plus précisément, elle n'est pas vraiment intégrée au processus de placement : « *franchement on n'a pas vraiment notre mot*

à dire dans ce processus », souligne un professionnel. En effet, les éducateurs et éducatrices n'interviennent qu'à la fin de la démarche. Néanmoins, l'équipe éducative étant l'une des principales intervenantes auprès des parents, la question de l'inclure davantage dans ce processus pourrait se poser.

Hormis les raisons scolaires, il y a aussi d'autres facteurs qui amènent un placement au sein de cet institut : comportementaux, éducatifs, familiaux, etc. Cependant, comme les raisons de ces placements sont principalement scolaires, l'institution n'accueille pas les enfants durant le week-end.

Pour que le placement puisse aboutir, le détenteur de l'autorité parentale (généralement les parents) doit être en accord avec ce dernier. C'est pourquoi, les placements au sein de cet institut reposent sur une logique volontaire, du moins au final. Parfois, il peut arriver qu'une instance, telle que l'Office pour la Protection de l'Enfant (OPE) par exemple, suggère fortement le placement d'un enfant. Cependant, les parents doivent impérativement avoir signé le document en question pour que leur enfant puisse être placé.

La relation entre le parent et son enfant au moment du placement

Placer son enfant est un acte difficile pour les parents. Cela implique une séparation, qui est « souvent délicate, douloureuse, et n'est pas sans conséquences pour l'enfant (jeune en particulier) et l'ensemble des membres de sa famille ». (Bonhomme, 2012, p. 84). En effet, il ne doit pas être évident pour un enfant, surtout en bas-âge, d'être séparé de ses parents, et de vivre dans un nouvel endroit durant la semaine. Cependant, il y a certains principes qui aident à ce que le placement se déroule au mieux.

Un élément qui a tendance à favoriser le placement est l'acceptation de celui-ci par les parents. En effet, parmi l'équipe éducative, un-e membre confie : « *souvent... j'ai l'impression que... si le parent a accepté le placement, le placement sera beaucoup plus facile pour l'enfant, ça c'est une réalité* ». Nous pouvons imaginer que l'enfant vivra son placement de manière plus sereine, si son parent y est favorable. En revanche, s'il sent des tensions, des réticences de la part de ses parents, il risquerait de ne pas se sentir bien au sein de l'institut. Des tensions pourraient apparaître entre l'enfant, les parents et l'équipe éducative. De ce fait, il pourrait se sentir tiraillé d'un côté ou de l'autre, et ne plus être à l'aise dans la situation.

Les sentiments au moment du placement

Une autre réalité est que beaucoup de parents ressentent une certaine culpabilité quant au fait d'avoir dû placer leur enfant. Ce professionnel confie : « *je pense qu'il y a beaucoup de culpabilité de la part des parents en général. Enfin je pense que c'est vraiment le principal sentiment au moment du placement* ». Également, comme l'avance cet auteur au sujet des parents : « les propos qu'ils tiennent les humanisent, alternant la culpabilité, la colère ou le ressentiment ». (Mahé, 2013). Dès lors, nous nous rendons compte qu'en plus du sentiment de culpabilité, les parents sont aux prises avec beaucoup d'émotions différentes. À travers ces moments, l'équipe éducative peut avoir un rôle d'accompagnement et de soutien.

Parallèlement, un éducateur relève un autre sentiment, celui de l'échec, auquel les parents sont parfois confrontés.

« C'est vrai que la séparation c'est le truc qui complique beaucoup. Où y a vraiment une souffrance de la part des parents, et aussi un sentiment d'échec hein, de dire « ma foi j'arrive pas, je dois laisser mon enfant plusieurs nuits par semaines, c'est difficile pour moi » ».

Nous pouvons dès lors bien imaginer qu'il s'agit d'un processus complexe pour les parents, avec plusieurs enjeux présents.

Les enfants, quant à eux, éprouvent de vives émotions au moment de leur placement. Souvent, il s'agit de colère, de tristesse. Parfois, un sentiment d'abandon est évoqué. Cet éducateur nous l'explique :

« Heu... les enfants ça peut être beaucoup de colère, d'avoir été placé, d'avoir été changé d'école... à l'internat aussi on voit ben ce côté : « ils m'ont abandonné » [...] Je pense que c'est un peu ça, au moment du placement. Après ça peut évoluer ».

Certains, du fait de leur jeune âge, peuvent éprouver des sentiments différents et ressentir le placement comme un abandon. Les plus âgés pourraient, en revanche, plus facilement se trouver dans une démarche de compréhension. Cela est propre à chaque enfant et dépend de la façon dont ils perçoivent leur placement.

Les conséquences familiales du placement

Toutes les personnes que j'ai interrogées s'accordent à dire qu'il y a, de manière inévitable, une forte réaction des parents lors d'un placement : *« alors c'est un impact difficile au début parce que y a une séparation quand même [...] »*, souligne ce professionnel. En effet, *« même si le but d'un placement est de protéger un enfant d'une situation de danger au domicile familial, c'est une expérience de séparation douloureuse »*. (Boyer-Vidal & Tereno, 2015, p. 88). Il convient de préciser qu'ici, tous les enfants ne se trouvent pas en danger. C'est davantage le côté douloureux de la séparation qui est mis en avant.

Dans tous les cas, le fait qu'un enfant quitte son domicile familial pour aller dans un établissement aura des conséquences. Un impact positif pourrait être, par exemple, que le placement permette d'améliorer la relation entre les parents et leur enfant. Deux éducateurs insistent sur le fait qu'une « cassure » dans la relation peut être positive, surtout si la relation est, de base, conflictuelle. L'un d'entre eux confie : *« c'est des fois des relations toxiques, et pis ils ont besoin de voir autre chose »*. En effet, selon Steinhauer (1996), l'un des principaux besoins des enfants est de disposer d'une relation de qualité avec ses parents. Le placement permettrait donc à l'enfant et à ses parents de retrouver une meilleure relation. L'éloignement permet ainsi de diminuer les tensions. En effet, selon la théorie systémique, dans le principe de la totalité, lorsqu'un élément du système change, il y a des répercussions sur toutes les parties de ce système.

Parallèlement, un professionnel souligne un second effet positif suite à un placement, à savoir :

« pour moi l'impact d'un placement ici c'est vraiment de... de... je pense qu'il redonne confiance aux parents, il permet aussi aux parents de se sentir soutenus dans un lien avec des professionnel-le-s, et pis du coup d'avoir peut-être aussi une relation avec l'enfant qui est... qui redevient un peu positive, en tous cas... où les enjeux scolaires ils sont plus là. Voilà ».

Ici, l'importance du soutien à la parentalité de la part des professionnel-le-s peut être perçue. De plus, si les parents sont amenés à placer leur enfant au sein de cette institution, c'est parce qu'aucun autre appui scolaire n'a suffisamment été bénéfique pour ces derniers. Ainsi, les tensions autour de l'école s'apaisent.

L'engagement, ou le désengagement des parents face à leur enfant

Le comportement des parents face à leur enfant placé varie. En effet, nous ne savons pas tout de ce qu'il se passe chez les parents pour comprendre ce qui les empêche parfois d'agir dans l'intérêt de leur enfant. Certains adoptent une attitude d'engagement et d'autres, au contraire, ont plutôt l'air de se désengager. Généralement, ces attitudes se remarquent à travers des indices, tels que les appels téléphoniques, ou les demandes de matériel de la part de l'équipe éducative (dentifrice, habits) par exemple.

En effet, au sein de cette institution, les parents peuvent tour à tour téléphoner à leur enfant durant la semaine. Certains d'entre eux téléphonent plusieurs fois par semaine, et d'autres beaucoup moins fréquemment. De même, certains parents fournissent immédiatement le matériel demandé par l'équipe éducative, et d'autres tardent davantage. Ce sont ces petits détails qui peuvent constituer, pour les professionnel-le-s, un indice d'engagement, ou de désengagement, de la part des parents. En effet, un éducateur m'explique que les parents sont pourtant au courant de ce qui est attendu d'eux : *« donc y a quand même un protocole qui est envoyé aux parents au début, ou un courrier, où c'est noté ce genre de choses, hein, enfin qui est responsable de quoi [...] »*.

Un autre professionnel, quant à lui, perçoit l'attitude des parents d'une autre manière. Ainsi, il en distingue deux catégories :

« y a des parents effectivement ils... [...] peut-être qu'ils ont juste un besoin d'être soulagés, de sentir que leur enfant il va bien, et pis ben du coup... du moment que tu remplis ces critères-là, c'est vrai qu'ils vont pas non plus être très impliqués après, au niveau de la prise en charge. Ça c'est un cas de figure, pis après t'as les autres parents qui ont... tu sens dès le départ beaucoup d'attentes par rapport à l'évolution, et pis ceux-là j'ai l'impression qu'ils restent quand même assez impliqués ».

Nous observons donc que les pratiques sont divergentes entre les parents. Certains auraient davantage de besoins, ce qui expliquerait leur engagement et leur investissement. Pour d'autres, voir que leur enfant se sent bien leur suffit, et ils auraient donc peu de sollicitations envers l'équipe éducative. Nous voyons donc qu'il y a plusieurs cas de figure différents. Plusieurs paramètres seraient également à prendre en compte avant de pouvoir déterminer l'implication ou non des parents.

Les indicateurs d'engagement

Un éducateur explique qu'il sent rapidement où les parents se situent au niveau de leur attitude. En effet, il explique : *« si tu fais une demande pour qu'il y ait plus d'habits, ou que les habits soient plus adaptés et pis que tu reçois direct les habits, pour moi c'est une forme d'implication »*. Nous voyons que les demandes matérielles semblent être, pour les professionnel-le-s, un point de repère qui traduit l'engagement, ou non, des parents.

Outre les appels téléphoniques et la remise de matériel précités, un professionnel traduit l'engagement des parents de cette manière : *« ben déjà qu'ils sont là, enfin... »*

qu'ils cherchent l'information, qu'ils questionnent, qu'ils demandent comment ça va, pour moi c'est déjà un bon indicateur qu'ils sont engagés, qu'ils sont dans l'intérêt, tout ça ». En effet, un parent qui est en recherche d'informations et qui s'inquiète de savoir comment va son enfant, est un parent qui semble impliqué.

Autrement dit, le fait que les parents posent des questions, interrogent et demandent des conseils peut aussi être une manière de s'engager, de s'impliquer dans le quotidien de leur enfant et de vouloir que les choses se passent au mieux. Ils ne savent peut-être pas toujours comment s'y prendre pour entrer en contact avec les professionnel-le-s. C'est pourquoi, parler de leur enfant, soit ce qui les relie à l'équipe éducative, est plus facile afin d'établir le contact.

Les indicateurs de désengagement

Selon certain-e-s éducateurs et éducatrices, il y a plusieurs raisons qui pourraient expliquer le désengagement d'un parent.

Un professionnel explique tout d'abord que *« les indices ils sont... c'est vraiment lié à des toutes petites choses de la vie quotidienne. Alors heu... moi ce qui me frappe [...] c'est le manque d'appels, de liens, durant la semaine »*. En effet, il explique qu'il a parfois dû insister auprès des parents pour qu'ils téléphonent à leur enfant, et que c'est quelque chose qu'il peine à comprendre.

Une attitude de désengagement pourrait aussi s'expliquer par le fait que certains parents peuvent se trouver en grandes difficultés personnelles, et qu'ils ne réussissent ainsi pas à tout gérer. En effet, un éducateur explique également que les difficultés personnelles peuvent être tellement importantes chez certains parents, qu'ils n'arrivent pas à s'investir davantage et font ce qu'ils peuvent. En effet, en parlant d'une maman, cet éducateur confie :

« j'ai eu l'impression quand même qu'elle avait des grosses difficultés personnelles elle, et pis qu'en fait elle peut s'impliquer heu... que de cette manière-là. [...] Au niveau de son implication à elle, j'ai l'impression que... qu'elle peut pas tellement plus que ça ».

Cette situation peut être envisagée sous une forme systémique, avec le principe d'équifinalité : des effets différents peuvent avoir les mêmes causes et des conditions initiales différentes peuvent produire le même résultat final. Par exemple, ce n'est pas parce que les parents ne répondent pas aux attentes de l'équipe éducative, qu'ils n'aiment pas leurs enfants ou que le lien n'est pas bon.

Les difficultés que vivent certains parents peuvent donc apparaître comme des facteurs de désengagement. Même si certains d'entre eux ne font pas ou peu preuve d'investissement, cela ne semble pas concerner la majorité. En effet, un autre professionnel explique : *« moi je trouve que c'est très rare et c'est pas la généralité des enfants qu'on a au groupe »*.

Nous voyons donc bien que les raisons pour lesquelles les parents s'investissent, ou s'investissent moins, sont nombreuses. Il s'agit alors de comprendre le fonctionnement des parents, et peut-être de leur proposer des conseils en cas de besoins.

5.2 La collaboration pendant le placement

Plusieurs définitions de la collaboration

En ce qui concerne la définition de la collaboration, elle varie selon les professionnel-le-s. Cependant, de nombreux éléments se rejoignent.

Pour un éducateur, « *collaborer c'est... au départ c'est rassurer un parent, essayer de créer une relation de confiance* ». Cela passe notamment par de nombreux échanges, que ce soit en matière d'écoute, de soutien ou de conseils. Il insiste également sur le fait qu'il est, pour lui, très important de valoriser les parents. En effet, c'est également cela qui va pouvoir aider à créer une relation de confiance. Il prend aussi du temps pour discuter avec les parents de l'enfant : selon lui, c'est important de démontrer qu'il s'intéresse à lui, à sa famille. Finalement, il résume la collaboration ainsi : « *[...] c'est tout ce travail de... social, de... relationnel surtout avec le parent* ».

Pour un autre professionnel, la collaboration est synonyme de transmissions d'informations réciproques. Selon lui, dans une institution telle que celle-ci, la collaboration s'avère plutôt simple :

« c'est assez facile de collaborer avec les parents, parce que... ils sont quand même disposés, disponibles, ça reste des enfants, donc dès le moment où ça touche... enfin pour des parents c'est jamais facile de lâcher son enfant, donc oui, ils vont avoir envie que ça se passe bien ».

Une autre personne quant à elle, relève l'importance d'être à l'écoute, de pouvoir entendre les souhaits de chacun, tant les siens que ceux des parents. Ainsi, il est possible d'en discuter et de réussir, dans l'idéal, à se mettre d'accord sur divers éléments.

Enfin, un professionnel explique qu'il « *croit que c'est vraiment une écoute des besoins des parents puis c'est cheminer avec eux* ». Finalement, pour lui, collaborer revient à « *être partenaires avec les parents de l'évolution de l'enfant* ». Il explique se mettre à leur place, en disant : « *je me suis toujours un petit peu identifié aux parents qui viennent ici, qui amènent leur enfant, et puis de me dire, mais en fait, qu'est-ce que j'aurais besoin d'avoir en face ?* » Il explique donc éviter d'être dans le jugement, et aura plutôt tendance à leur apporter son soutien. En effet, il ne cherche pas à se substituer aux parents, mais plutôt à les accompagner. « *Le soutien aux parentalités peut ainsi s'entendre comme une posture des professionnel-le-s qui permet de proposer un partenariat avec les parents* ». (Baud & Michaud, 2017).

Ce sont en fait des critères qui sont à la base de la relation d'aide.

L'initiative de la collaboration

Il est utile de souligner que la prise d'initiatives de la collaboration ne se fait pas par les parents, mais bien par l'équipe éducative.

En effet, toutes les personnes interrogées sont du même avis : l'initiative de collaborer vient majoritairement des professionnel-le-s. Deux éducateurs soulèvent que les parents ont peu de demandes, et que, par conséquent, ce sont eux qui les sollicitent lorsqu'ils en ont besoin : « *en général, c'est plutôt nous qu'on sollicite, parce que c'est souvent nous qu'on a des demandes par rapport à ici* ». Pour un autre professionnel, la question de l'implication se pose. « *[...] Est-ce que c'est de*

la mauvaise implication, ou simplement qu'ils ont confiance et pis ils ont pas forcément besoin de ça ? » Cela revient donc à se demander si les parents ne sont pas initiateurs de la collaboration en raison de leur manque d'investissement, ou alors si l'initiative de collaborer vient de la part des professionnel-le-s, parce que les parents n'auraient pas besoin de collaborer davantage. Cela dépend certainement des situations des parents, ainsi que de celles des enfants.

Les prescriptions de l'institution en matière de collaboration

Pour ce qui est des prescriptions de l'institution, il est demandé à l'équipe éducative de fixer au minimum deux réunions par année, les synthèses, avec les parents ainsi que les professionnel-le-s qui accompagnent l'enfant. Cependant, chaque éducateur ou éducatrice est libre d'en ajouter, si cela lui semble nécessaire. Collaborer fait partie du cahier des charges de l'équipe éducative.

En ce qui concerne le projet individualisé, les éducateurs expliquent qu'idéalement, il s'agit d'un projet co-construit avec les parents : il tient compte de différents objectifs au sujet de l'enfant. Par exemple, l'enfant peut avoir un objectif en logopédie, un objectif en psychomotricité, ainsi qu'un objectif scolaire. Ils sont décidés en collaboration avec les parents et les professionnel-le-s concerné-e-s. Un éducateur explique que, selon lui, le projet individualisé de l'enfant permet de « rejoindre le parent et l'institut dans un projet commun ». En effet, comme cette auteure l'explique, « le contrat n'est pas seulement administratif mais est conçu comme outil pédagogique, « de dialogue » avec les familles ». (Lacroix, 2015, p. 203). Cependant, deux éducateurs confient qu'actuellement, l'équipe éducative a tendance à déjà avoir ses objectifs en tête, en fonction de ses observations, et que par conséquent, il n'y a pas réellement de travail commun avec les parents. Cela ne favorise dès lors pas la collaboration avec ces derniers.

Comme mentionné plus haut, il y a également des prescriptions quant au matériel que les parents sont chargés d'amener.

L'importance de la collaboration

S'il n'y a pas réellement de « travail en commun » entre les éducateurs/éducatrices et les parents dans certains cas, que faut-il penser de la valeur de la collaboration ? Et si elle n'existe pas dans certains contextes, est-elle négligeable ?

Trois auteur-e-s expliquent qu'il est important de faire preuve de collaboration, « [...] pour faire front au risque de rivalité produisant stigmatisation, disqualification et clivage entre les deux foyers porteurs des fonctions parentales ». (Chimisanas, Jany, & Vergé, 2017, p. 112). En effet, puisque les enfants grandissent dans deux endroits différents, il est important qu'une certaine cohérence dans la prise en charge soit maintenue.

La collaboration semble primordiale pour accompagner au mieux l'enfant placé. Puisque ce dernier a plusieurs lieux de vie différents, il est important qu'il y ait une certaine continuité dans sa prise en charge : « il faut que l'enfant sente qu'il y ait un cercle autour de lui et pis que tout le monde avance en même temps », souligne un éducateur. Dans la même logique, un professionnel explique, par exemple, que les exigences ne sont pas toujours les mêmes entre l'institution et le domicile de l'enfant. C'est pourquoi, il spécifie que c'est important « d'avancer ensemble sur des objectifs un peu communs, malgré le fait qu'on est dans des cadres différents ». En

effet, comme dans la théorie systémique, dès qu'un élément du système change, tout le système est impacté, selon le principe de la totalité.

Parallèlement, cet auteur insiste également sur l'importance de cette cohérence dans la prise en charge :

« la régularité des contacts et des rencontres transforme, pour chaque professionnel, le rapport aux enfants et adolescents par la mise en circulation de la parole avec les parents, ce qui constitue un apport de sens dans la prise en charge ». (Bonhomme, 2012, p. 85).

Nous comprenons ici que la communication paraît primordiale. En effet, cela permet de soutenir et d'accompagner l'enfant dans ses différents environnements de vie. Ses besoins sont ainsi respectés un maximum possible. Ce principe se retrouve dans la Convention internationale des droits de l'enfant. En effet, l'art. 20 al. 3 stipule que, si un enfant venait à être placé, « il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant [...] ». (Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989))

« Finalement, on identifie qu'une meilleure collaboration entre les intervenants impliqués dans le placement a un impact positif sur la qualité de l'intervention ». (Poirier, Chamberland, & Ward, 2006, p. 51). Nous comprenons donc bien que la collaboration semble nécessaire au déroulement optimal d'un placement : en effet, celui-ci est ainsi adapté et spécifique à l'enfant en question.

Cependant, il arrive parfois que la collaboration ne soit pas toujours optimale entre les parents et l'équipe éducative.

L'adaptation de la collaboration

Deux membres de l'équipe éducative soulignent qu'ils/elles adaptent leur façon d'agir en fonction des besoins d'informations des parents. Si ce sont des parents qui ont besoin de peu d'informations, ils/elles s'adaptent, de même si ce sont des parents qui ont davantage besoin d'être informés.

Un autre éducateur aura tendance à être plus « cadrant » avec certains parents, alors qu'il peut être plus souple avec d'autres. « *On garde la même ligne, la même chose, mais c'est pas... l'attitude est différente quoi* », souligne-t-il. Le cadre pourrait être nécessaire face à des parents qui auraient tendance à se montrer envahissants par exemple.

Puis, un autre éducateur dit qu'il faut s'ajuster entre ce que les professionnel-le-s et ce que les parents veulent. En effet, il explique :

« *ben ici c'est des enfants, et pis d'un point de vue de la loi c'est quand même les parents qui ont le... qui ont... tout à décider pour leur enfant et pis t'es obligé de tenir compte de ce que eux ils souhaitent pour pas aller à l'encontre... de... des souhaits des parents* ».

Dans la plupart des cas, l'autorité parentale est détenue par les parents. C'est pourquoi « [...] les valeurs, les normes et les pratiques de chaque institution ne s'imposent plus sans négociation ou ajustement dans la mesure où les usagers, ici les parents, ont leur mot à dire et des attentes à faire valoir ». (Guigue, 2010, p. 12).

Les difficultés dans la collaboration

Lorsque les parents ne sont pas en mesure de mettre des mots sur ce qui leur arrive par exemple, la collaboration semble ardue.

Un éducateur explique que, pour lui, il est plutôt difficile de collaborer avec les parents, en raison que « *y a jamais rien qui est acquis. Et puis heu... chaque famille est différente [...]* ». En effet, chaque famille a un parcours de vie différent. Il est difficile d'en connaître tous les éléments, surtout lorsque les liens ne sont pas encore solides entre elle et l'équipe éducative. Il conçoit également que certains parents n'arrivent pas à collaborer, même si lui le souhaiterait : « *on aimerait plus, mais il faut aussi accepter que des fois les parents sont pas prêts à aller plus loin, et pis heu... c'est pas leur projet, ils ont pas envie que leur enfant soit ici, donc ils ont pas envie de créer quelque chose [...]* ». Il souligne l'importance de respecter leur choix. En effet, encore une fois, tant que le parent n'a pas accepté le placement, nous nous rendons bien compte que la collaboration semble davantage difficile. Il s'agit alors d'adapter sa posture pour espérer un minimum de collaboration possible. L'écoute et l'empathie semblent être deux attributs indispensables au sein d'une relation. En effet, comme le confie cet auteur, « nous savons que les travailleurs sociaux manifestent souvent de l'empathie pour les personnes auprès desquelles ils interviennent ». (Larivière, 2014). Dans certaines situations, l'équipe éducative pourrait se cantonner à accepter les limites de l'engagement des parents réfractaires au placement de leur enfant.

Un autre professionnel relève avoir des situations où la collaboration est plus difficile. Il fait référence à un cas où les parents sont désinvestis et que c'est à lui de prendre les choses en mains, sans jamais avoir de retours de leur part. « *Ça a tendance à tendre les relations* » explique-t-il. Dans une situation telle que celle-ci, il vaudrait mieux pouvoir privilégier le développement du pouvoir d'agir (DPA). Cela revient à accompagner les personnes, ici les parents, dans l'action, plutôt que de faire à leur place (Vallerie & Le Bossé, 2006). Cependant, cela semble difficile dans le cas où les parents sont déjà habitués à ce que l'équipe éducative prenne les choses en mains.

Une autre difficulté soulevée par une personne interrogée est le contraire de ci-avant, c'est-à-dire le cas des parents qui ont tendance à vouloir aller plus loin dans la relation : « *et un moment donné on doit aussi mettre un peu une barrière heu... professionnelle, parce que ben... où ça s'arrête ?* », s'interroge-t-elle. En effet, il est important de délimiter son rôle, et de savoir jusqu'où aller dans la relation. Effectivement, les professionnel-le-s peuvent parfois être partagé-e-s entre le fait de vouloir « bien » faire, créer la relation, tout en devant respecter leurs propres limites. Cela est certainement d'autant plus compliqué lorsque ce sont des jeunes professionnel-le-s qui n'ont pas encore vécu beaucoup d'expériences en termes de collaboration et de mises à distances professionnelles.

Le succès d'une collaboration optimale

Pour un éducateur, bénéficier d'une collaboration optimale revient à éviter d'émettre des jugements, ou de prendre part aux conflits qui existent entre certains parents. Il explique également être à l'écoute de lui-même. Par exemple, une collaboration pourrait devenir difficile pour lui si certains éléments entrent en concurrence avec ses propres valeurs, soit avec des éléments qu'il juge « inacceptables ». C'est pourquoi, il insiste sur l'importance d'être à l'écoute de ses ressentis, ainsi que de

reconnaître ce qui n'est pas acceptable pour lui. Il conclut toutefois: « *c'est pas parce que pour moi c'est pas acceptable que je dois arrêter de collaborer* ». Dans ce genre de situations, le soutien des collègues, ou les supervisions peuvent aider.

Un professionnel insiste sur le principe de la franchise : il est primordial que les informations soient transmises et « *que les choses puissent être dites* ». Lors de collaborations difficiles, il explique avoir demandé à d'autres professionnel-le-s de prendre le relais. En effet, un outil que les éducateurs et éducatrices peuvent utiliser est le relais : faire appel à un-e autre collègue, dans le cas d'une situation compliquée. Cela est possible grâce au travail d'équipe. (Girault, 2010).

Un autre éducateur exprime à quel point il compte sur la sincérité du parent, et que lui, de son côté, vise à faire preuve de transparence. Selon lui, cela permet « *une meilleure collaboration* ».

Finalement, comme chaque professionnel-le n'est pas touché-e de la même façon par une situation, discuter et disposer de l'avis des collègues semble important pour s'ajuster, et retrouver des ressources dans une collaboration. Les supervisions rejoignent ce principe, animées par une personne extérieure.

5.3 L'intérêt supérieur de l'enfant

La signification de l'intérêt supérieur de l'enfant

Selon Jean Zermatten :

« l'intérêt supérieur de l'enfant est un instrument juridique qui vise à assurer le bien-être de l'enfant sur les plans physique, psychique et social. Il fonde une obligation des instances et organisations publiques ou privées d'examiner si ce critère est rempli au moment où une décision doit être prise à l'égard d'un enfant et il représente une garantie pour l'enfant que son intérêt à long terme sera pris en compte. Il doit servir d'unité de mesure lorsque plusieurs intérêts entrent en concurrence ». (Zermatten, 2005, p. 28).

Nous voyons qu'il s'agit d'un principe complexe, où plusieurs éléments sont pris en compte. De plus, cet intérêt reste, à mon sens, plutôt subjectif, car il dépend de l'opinion de plusieurs instances à un moment précis.

Pour un éducateur interrogé, l'intérêt supérieur de l'enfant consiste à respecter ses droits et ses devoirs. Il est important que ces aspects-là soient mis au centre de la collaboration avec les parents.

Pour un autre professionnel, il s'agit du bien-être personnel de l'enfant, « *qui profite simplement de sa vie d'enfant* ». Il explique également que pour lui, il est important de pouvoir redonner confiance à l'enfant, afin qu'il croie en ses compétences et capacités. Il explique également que, selon lui, il est nécessaire que l'enfant accompagné puisse avoir sa propre « bulle » au sein de l'institut. Pour ce faire, il reste attentif à ce que l'enfant vive le moins de tensions possibles. Il s'efforce également de mettre en avant l'enfant, de le féliciter, ainsi que de le valoriser.

Un éducateur explique que pour lui, il s'agit de « *tenir compte de ses besoins à lui, tout en tenant compte de... de son contexte, de la famille, des perspectives d'évolution* ». Nous pouvons apparenter cela à une approche systémique. L'environnement de vie de l'enfant est envisagé sous forme de systèmes : si un élément bouge, tout le système bouge à son tour.

L'intérêt supérieur de l'enfant maintenu par la collaboration

Un éducateur explique que l'enfant est le point commun entre les parents et lui-même. Pour lui, l'objectif de la collaboration est de pouvoir parler des besoins de l'enfant. S'il y a des tensions entre les deux parents par exemple, il est attentif à ce que l'enfant ne soit pas prétérité par celles-ci. Pour pallier cela, il est à l'écoute des adultes et peut parfois leur apporter des conseils. D'une autre manière, il essaie de permettre à l'enfant de « *vivre dans un endroit neutre* ».

Un professionnel explique que parfois, lorsque les parents sont séparés et que les relations sont tendues, il arrive que l'enfant en subisse les conséquences. Pour y remédier, il explique :

« souvent, tu dois mettre beaucoup d'énergie, pour heu... avoir le souci de passer les mêmes informations aux deux parents en même temps, de... de vérifier que tout le monde est d'accord, de... et pis beaucoup d'énergie souvent pour que l'enfant il reste en dehors en fait des conflits ».

Il rajoute également que : « *souvent c'est... c'est pas la séparation qui pose problème, c'est tout le conflit qu'il y a autour [...]* ». En effet, nous pouvons bien imaginer que l'enfant se sente parfois tiraillé entre ses parents. En parlant de l'enfant, cette auteure explique : « [...] ce dernier est souvent pris en otage pour régler un conflit conjugal ». (Corpart, 2009, p. 49). Le rôle de l'éducateur peut, dans certaines situations, être délicat. En effet, ce dernier peut se trouver au centre d'une bataille entre les parents, dans le but de préserver l'enfant. Alors que selon Dubreuil (2006), la parentalité devrait primer la conjugalité.

Un autre éducateur définit l'intérêt supérieur de l'enfant à travers la collaboration comme le lien entre ce qu'il se passe à la maison et à l'institut, pour garantir son intérêt et son bien-être. Par exemple, c'est par la collaboration que l'équipe éducative peut transmettre, aux parents, des outils à mettre en place à la maison, afin de préserver le bien-être de l'enfant. En revanche, si ces outils n'aident pas et ne changent rien à la situation, il confie, dans certains cas, devoir en référer plus loin et d'éventuellement procéder à un signalement. Généralement, l'équipe éducative songe à un signalement lorsque les besoins primaires de l'enfant ne sont pas respectés.

La question du signalement

Dans le cas où les besoins primaires de l'enfant ne seraient pas respectés, tels que les besoins physiologiques ou de sécurité, ainsi que selon la gravité de la situation, un éducateur explique avoir « *le devoir de signalement* ». Il explique devoir parler de la situation à la hiérarchie. Ensuite c'est elle qui s'occupe de la procédure, dans le cas d'un signalement par exemple. Dans des situations telles que celles-ci, il explique s'appuyer sur ses collègues et sur la direction afin de savoir de quelle façon agir. Il confie que ce sont des situations qui restent délicates.

En revanche, il pourrait arriver qu'un parent reconnaisse qu'il ait été maltraitant envers son enfant et qu'il parvienne à expliquer pourquoi. Dès lors, une discussion est possible avec les parents :

« ils s'aperçoivent que ben toi tu remplis ton rôle, enfin tu peux pas laisser passer... ils comprennent les démarches que toi tu dois faire d'un point de vue administratif au nom des besoins de l'enfant, au nom de toutes les... les

lois qui existent pour protéger les enfants, pis en même temps tu peux discuter de ce qui est difficile pour eux ».

En effet, selon l'art. 54 al. 1 de la Loi en faveur de la jeunesse du 11 mai 2000 :

« toute personne qui, dans le cadre de l'exercice d'une profession, d'une charge ou d'une fonction en relation avec des enfants, qu'elle soit exercée à titre principal, accessoire ou auxiliaire, a connaissance d'une situation de mise en danger du développement d'un enfant, et qui ne peut y remédier par son action, doit aviser son supérieur ou, à défaut, l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte ». (vs.ch, 2000, p. 19)

Il s'agit ici, à mon sens, d'un rôle très intéressant. Les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales ont le devoir de signalement. En effet, ils et elles restent dans leur cadre légal, mais ils et elles peuvent soutenir les parents alors qu'ils ont été maltraitants. Parallèlement, ils ont le devoir de protéger l'enfant.

Il est difficile de parler des besoins de l'enfant sans parler des compétences des parents, tant les deux sont imbriqués. C'est pourquoi, ces auteurs s'intéressent à la question suivante :

« comment ne pas penser que l'épanouissement d'un enfant est intrinsèquement lié aux compétences de ses parents à l'entourer, le sécuriser, l'élever, l'éduquer, etc. Les interventions éducatives et psychomédico-sociales doivent donc aller dans le sens de soutenir, amplifier, valoriser, optimiser, etc. les compétences parentales pour favoriser l'épanouissement de l'enfant ». (Hardy, Darnaud, & Entras, 2009, p. 15).

Soutenir les parents, mettre des choses en place, dialoguer, semble important pour les aider ainsi que pour préserver leur enfant.

5.4 La parentalité

Les compétences des parents

Auparavant, les parents étaient souvent écartés du processus de placement de leur enfant. Ce professionnel l'explique ainsi : « *la tendance y a... je dirai y a 20 ans en arrière, et qui commence à changer un petit peu, c'était de dire : oh mon dieu vous êtes en difficultés, on vous prend votre enfant, et nous on s'en occupe en tant que professionnels* ». Les parents avaient donc, suite à cela, diminué leur investissement. En effet, « les parents n'étaient pas des partenaires, ils étaient tenus à l'écart de la réflexion sur les objectifs, les démarches, les prises de décision ». (Guigue, 2010, p. 11). Désormais, ils sont, dès que possible, intégrés dans le quotidien de leur enfant. C'est également ce que confie l'auteure Marine Boisson dans son article : les parents ont désormais toute leur place auprès de leur enfant (Boisson, 2010).

Parallèlement, l'équipe éducative considère la présence des parents comme étant primordiale. En effet, ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant. Il semble important de garder à l'esprit que ce sont eux les parents, qu'ils sont nécessaires à la collaboration, et que les professionnel-le-s ont besoin d'eux : « *si on n'a pas la confiance des parents, si on n'a pas la collaboration avec eux, on va rien pouvoir faire* », souligne un professionnel.

S'il est également nécessaire de faire comprendre aux parents qu'ils gardent toujours leur place, il faut aussi qu'ils comprennent que les éducateurs et

éducatrices ne sont pas là pour les remplacer, mais pour leur apporter de l'aide. Cela est aussi un moyen de pouvoir davantage les impliquer dans la collaboration, afin qu'ils se sentent reconnus et que leur présence, qui plus est nécessaire, soit valorisée.

Pour faire suite à cela, un autre professionnel exprime bien cette nécessité que les parents fassent partie intégrante du processus de collaboration : « [...] *même si on est face à des parents qui ont des grandes limites ou des choses comme ça, il faut essayer de collaborer dans la mesure du possible quoi* ». Valoriser les compétences parentales semble être un principe important pour lui. En définitive, « [...] l'usage de la notion de compétence contribue donc à un changement de regard sur les familles en les valorisant ». (Sellenet, 2009, p. 104).

Les responsabilités des parents...

Dans la plupart des cas, même s'ils ne vivent pas avec leurs enfants, les parents s'efforcent de répondre à leurs besoins lorsqu'ils les retrouvent. Ces besoins, fondamentaux pour les enfants, sont au nombre de cinq, d'où la nécessité que les parents puissent y répondre adéquatement. (Steinhauer, 1996).

Afin d'éviter que les parents se « relâchent » trop, ou qu'ils ne prennent trop appui sur les professionnel-le-s, il est important pour cet éducateur de bien délimiter son rôle. Ainsi, les parents comprennent jusqu'où il va, et ce qu'il est ensuite de leur ressort à eux : il n'hésite pas à renvoyer les responsabilités aux parents.

Les professionnel-le-s ont aussi conscience que certains parents rencontrent des difficultés quant à la gestion de leur vie personnelle. C'est pourquoi, lorsqu'ils se trouvent confrontés à divers problèmes et qu'ils sont un peu perdus, les professionnel-le-s peuvent jouer un rôle de « coach ». En revanche, ils ne font pas à « leur place ». Il s'agit de leur rappeler leurs responsabilités lorsqu'ils auraient tendance à se reposer sur leurs épaules. Comme nous l'explique cet éducateur : « *nous on est aussi là pour un peu coacher les parents, en disant : écoutez, c'est à vous... c'est à vous de faire, etc...* ». Cela s'apparente à une forme de soutien à la parentalité. En effet, les professionnel-le-s peuvent les aider, mais ils et elles ne doivent pas « faire à la place » de ces derniers. Idéalement, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales font avec, accompagnent la personne, plutôt que de faire à sa place. (Vallerie & Le Bossé, 2006).

Parallèlement, face à des situations où les parents étaient désemparés, ce professionnel explique : « *le but c'est pas de tout faire et tout gérer à la place des parents, c'est de... de faire avec eux, de faire heu... ce qu'ils arrivent pas à faire, pis de faire en sorte qu'ils gardent des ressources* ». Il est donc primordial de valoriser les compétences parentales de ces derniers. En effet, grâce à ces divers éléments, nous observons l'importance de la place des parents au sein de la collaboration. De plus, le Développement du Pouvoir d'Agir (DPA) semblerait utile dans ce type de situations.

Dans quelques situations, ce professionnel explique que certains parents ne prennent pas à cœur toutes leurs responsabilités :

« la tâche de l'éducateur elle devient beaucoup plus grande, et... beaucoup plus souvent heu... liée à des affects et des situations où voilà où ça te percute, parce qu'à quelque part tu prends un peu un rôle de parent de

substitution. Je veux dire quand tu dois amener l'enfant chez le médecin [...] à quelque part tu prends un rôle de papa ou de maman [...] ».

En effet, ces situations sont délicates pour les professionnel-le-s : ils et elles ne sont pas les parents de l'enfant, cependant ils et elles ont ce rôle durant la semaine.

... et la posture de « parent de substitution » des professionnel-le-s

Un éducateur raconte que c'est parfois complexe, en effet : « [...] on a un rôle où on est un petit peu entre deux. Donc... on doit pas être un parent de substitution, mais de l'autre côté, on vit des choses très intimes avec les enfants ». Il s'agit d'une posture très délicate. L'éducateur, comme il le raconte, vit des choses intimes avec les enfants, comme par exemple le moment du coucher. Il explique alors être attentif au rôle qu'il adopte, pour ne pas entrer en concurrence avec celui des parents. Pour ce faire, il valorise au maximum les parents auprès de leur enfant, afin de les remettre au centre et de les intégrer.

Ainsi, la frontière entre le rôle d'un éducateur et celui d'un parent peut parfois rester floue : « [...] vis-à-vis des enfants on est toujours des parents de substitution. Pour eux heu... on comble quand même beaucoup de besoins, d'accompagnement, et tout », souligne un professionnel. « Donc ce rôle-là on l'a », rajoute-t-il. Il explique que ce rôle fait entièrement partie de son travail, et qu'il arrive bien à mettre cette limite. Parallèlement, il explique qu'afin de minimiser ce rôle de substitution, il verbalise les choses aux parents. Par exemple, il explique aux parents qu'il est d'accord de prendre en charge certains éléments, mais qu'en contrepartie, il attend d'eux qu'ils se mobilisent aussi, en fonction de leurs capacités.

D'un point de vue plus concret, un éducateur explique être déjà entré dans une posture de substitution :

« c'était par rapport... souvent par rapport à des... des familles où tu... t'avais l'impression que leur investissement il était... heu... minime, que ce soit au niveau affectif, au niveau matériel, pis ben du coup... ouais, je pense que tu cherches en tant que professionnel à... à donner à l'enfant ce dont il a besoin ».

La difficulté, après cela, est qu'il y ait un risque de ne « plus avoir heu... ni la distance pour réagir, ni heu... les facultés de remettre en question ton attitude professionnelle ». Dans ces situations, le soutien des collègues peut être utile pour de multiples raisons. Par exemple, si un-e membre de l'équipe estime avoir été trop loin dans une relation avec un enfant. Il s'agit d'essayer, bien que cela puisse être difficile, de maintenir une certaine distance professionnelle.

Finalement, un autre professionnel conclut en expliquant que lorsque les enfants dorment plusieurs nuits par semaine à l'institut, l'investissement est différent. « Je trouve que le rôle de l'éducateur il devient beaucoup plus un peu substitut parental », souligne-t-il. En effet, « la protection de l'enfance occupe alors la double place inconfortable de tiers séparateur et de substitut parental ». (Vicente, Schom, & Robert, 2014, p. 37). Cependant, il convient de préciser que ce ne sont pas aux éducateurs ni aux éducatrices qu'incombe la décision d'un placement. Ils et elles sont là pour accompagner l'enfant.

Le soutien à la parentalité

La plupart des professionnel-le-s expliquent soutenir les parents, mais ne jamais avoir eu besoin de les rediriger vers des prestations de soutien à la parentalité.

En ce qui concerne les programmes de soutien à la parentalité, il arrive parfois qu'une AEMO, soit l'Action Éducative en Milieu Ouvert, soit déjà présente dans la famille lorsque l'enfant arrive au sein de l'institution. Souvent, celle-ci prend fin quand l'enfant est placé, sinon c'est comme s'il y avait une double mesure, le placement auquel s'ajouterait l'AEMO. Néanmoins, dès la fin du placement, un professionnel explique que certains parents appréhendent le retour de leur enfant à la maison. Pour les soutenir à domicile, ce dernier leur a parfois parlé de l'AEMO. Cependant, c'est une prestation délicate à proposer, car les parents doivent en financer une partie. C'est pourquoi, peu de familles font appel à cette dernière.

Pour continuer à accompagner les parents et l'enfant lors de sa sortie de l'institution, une prise en charge extérieure (PCE) peut être organisée : un éducateur ou une éducatrice de l'institut continue à suivre l'enfant, à travers plusieurs rencontres, dans son nouveau contexte de vie.

Dans la vie quotidienne de l'enfant en institution, les professionnel-le-s apportent parfois du soutien aux parents, ou leur donnent des conseils, comme cela a été démontré tout au long de l'analyse. Effectivement, c'est davantage cette forme de soutien à la parentalité, plutôt informelle, spontanée, qui est mise en avant dans la pratique de l'équipe éducative.

6. Retour sur les hypothèses

6.1 Hypothèse 1

« Quand leur enfant est placé, certains parents peuvent adopter une attitude de désengagement dans la relation avec leur enfant ».

Cette hypothèse est, je pense, à nuancer. En effet, avant cette recherche, je parlais du principe que certains parents avaient tendance à se désengager dès le moment où leur enfant venait à être placé. Or, après l'analyse des dires des professionnel-le-s, il s'avère que ces parents aient, déjà de base, une vie plutôt compliquée, mouvementée, et qu'ils n'arrivent pas à faire face à tout. Certains d'entre eux peuvent également être moins impliqués dans le quotidien de leur enfant, et ce pour des raisons professionnelles. De ce fait, ils peuvent parfois ne pas réussir à s'investir comme ils le souhaiteraient auprès de leur enfant. Le fait que ce dernier soit placé leur permet, dans certains cas, de se « décharger » et de se soulager un peu. Cela ne semble donc pas toujours être volontaire de leur part. Il s'agit sans doute de leur meilleure réponse à pouvoir apporter à la situation : ils ne peuvent, ou ne savent, pas comment faire autrement. Généralement, l'engagement ou le désengagement des parents est souvent linéaire : il n'y a pas de grandes fluctuations et leur attitude semble assez constante.

Ce ne serait donc vraisemblablement pas le placement de l'enfant qui soit à l'origine du désengagement du parent. Ce sont des parents qui, de base, peuvent être moins investis en général, pour diverses raisons, et cela est mis en lumière lors du placement de leur enfant.

En ce qui concerne l'implication des parents d'un point de vue plus concret, comme je l'ai expliqué dans mon analyse, il y a des parents qui ne téléphonent pas souvent à leur enfant, ou qui ne sont pas à jour avec le matériel demandé. Cela devient donc problématique lorsque c'est l'équipe éducative qui y pallie. Dans ce cas de figure, leur attitude varie : certain-e-s professionnel-le-s ont tendance à réitérer leurs demandes auprès des parents, d'autres partent du principe qu'il s'agit de leurs propres responsabilités. L'enjeu que peut rencontrer l'équipe éducative, est de ne pas prêter l'enfant face à ce qui pourrait lui manquer, tout en laissant faire aux parents.

Pour essayer de remédier à ce manque d'engagement de la part des parents, l'équipe éducative fait appel à ces derniers lorsque cela est possible, afin de les impliquer un maximum dans la vie de leur enfant. Au début du placement de ce dernier, les parents reçoivent un document qui leur indique précisément ce qui fait partie de leur responsabilité, en termes de matériel à fournir. Parfois, si les parents ont de la peine à s'y tenir, les professionnel-le-s jouent aussi le rôle de coach, afin de leur rappeler ce qui est attendu d'eux. L'équipe éducative soutient les parents en difficultés en leur donnant des conseils si besoin, mais elle apporte également du soutien à travers son écoute et sa présence.

Lorsque l'équipe éducative remarque que certains parents pourraient tarder à prendre leur place, elle s'efforce d'être dans le non-jugement, et plutôt dans l'empathie. C'est également à travers ces attitudes qu'elle peut conseiller les parents, ce qui s'apparente à une forme de soutien. En revanche, si l'attitude des parents a des conséquences sur les besoins primaires de l'enfant, l'équipe éducative doit analyser la situation pour déterminer si un signalement doit être fait.

Cela a pour but de protéger l'enfant, dans le cas où il se trouverait en danger à son domicile (abus, négligences, violences).

6.2 Hypothèse 2

« Une forme de désengagement des parents dans la relation avec leur enfant impacte les modalités de collaboration avec l'éducateur ».

Selon moi, l'hypothèse est à nuancer, car cela dépend des professionnel-le-s. En effet, chacun-e a sa propre vision de la collaboration. Certain-e-s seront moins impacté-e-s par le désengagement des parents dans la relation, et d'autres davantage. Peut-être en raison de leur âge, de leur nombre d'années d'expériences, ou de leurs valeurs.

L'équipe éducative peut rapidement déterminer quels parents s'impliqueront, et quels parents prendront moins facilement leur place dans le quotidien de leur enfant. Dans la collaboration, il est parfois difficile de se retrouver face à des parents qui démontrent peu d'intérêt face à ce qu'il se passe au sein de l'institut. En effet, les professionnel-le-s s'investissent énormément dans le quotidien institutionnel des enfants, et il est parfois difficile pour eux de voir qu'ils ne reçoivent pas forcément quelque chose en retour. C'est donc un élément qui freine parfois la collaboration de leur part. Au même titre, lorsque les collaborations sont difficiles, l'équipe éducative peut avoir tendance à collaborer de manière minimale. Par exemple, dans le cas où les parents ne viendraient pas aux rendez-vous ou échangeraient très peu d'informations au sujet de leur enfant. Cela pourrait donc s'expliquer par le fait que les professionnel-le-s ne veulent pas donner de leur personne, alors qu'ils et elles n'obtiennent pas toujours quelque chose des parents en retour.

Parallèlement, certain-e-s professionnel-le-s sont sensibles à l'attitude que les parents adoptent à l'égard de leur enfant. Nous pouvons imaginer qu'il doit être difficile pour un éducateur ou une éducatrice de voir qu'un enfant ne reçoit pas de téléphones de la part de ses parents. Cela doit d'autant plus toucher les professionnel-le-s lorsqu'eux-mêmes et elles-mêmes sont parents. En tant que professionnel-le-s, il est important de faire preuve de neutralité et de non-jugement, et d'accompagner les parents à retrouver un lien avec leur enfant, souvent en privilégiant l'écoute et l'empathie.

Je pense qu'il est à nouveau important de souligner que, si les parents ont tendance à se désengager, c'est principalement lié aux difficultés personnelles qu'ils peuvent rencontrer. Cela ne semble pas directement dépendre du placement de leur enfant. Pour les soutenir, certain-e-s professionnel-le-s n'hésitent pas à discuter et échanger avec eux. Finalement, il s'agit toujours de collaborer, mais d'une manière différente, à travers d'autres sujets. Dans les situations qui pourraient toucher l'équipe éducative, ou lui faire écho par exemple, faire appel à un superviseur, à ses collègues, ou encore à la direction, pourrait lui permettre de se reculer de la situation et de l'aborder autrement. Les professionnel-le-s pourraient développer d'autres ressources et appréhenderaient peut-être la situation différemment. En revanche, s'il s'agit de situations complexes, les professionnel-le-s demandent parfois à leurs collègues de prendre le relais : il est important de s'écouter soi-même et de reconnaître ses limites.

Il peut arriver, en cas d'abus ou de négligences avérés des parents sur leur enfant par exemple, que l'équipe éducative procède à un signalement. Pour ce faire, la situation est d'abord analysée et discutée. Si un signalement est envisagé, il peut y

avoir deux cas de figure : le parent reconnaît qu'il a été maltraitant et pourrait demander de l'aide aux professionnel-le-s. Ou, le parent va désormais voir l'éducateur ou l'éducatrice comme une menace, et la collaboration devient ainsi quasiment impossible. Parfois, un-e autre membre du groupe éducatif peut reprendre le suivi de l'enfant et donc la collaboration avec les parents. Néanmoins, un climat de méfiance peut persister.

6.3 Hypothèse 3

« Une collaboration optimale entre les parents et les professionnels permet de favoriser la relation entre les parents et l'enfant dans son intérêt supérieur ».

Tout d'abord, et après réflexion, il me semble important d'apporter quelques précisions à cette hypothèse. Je l'ai aperçu dans les réponses des professionnel-le-s : tous définissent différemment l'intérêt supérieur de l'enfant, ce qui peut laisser place à des divergences d'opinion. En effet, chacun peut avoir sa propre définition, sa propre sensibilité face à l'intérêt supérieur de l'enfant, notamment en fonction de ses expériences ou de son vécu. De même, certain-e-s professionnel-le-s pourraient ne pas être en accord avec ce principe. C'est pourquoi, je pense que j'aurais dû davantage le nuancer et le questionner. Pour finir, je pense qu'il s'agit d'un sujet qui peut facilement être controversé, et qu'il convient donc d'utiliser avec prudence.

En effet, l'intérêt supérieur de l'enfant reste un principe qui n'est pas toujours bien défini et qui peut laisser place à de nombreuses interprétations. Comme l'explique cette auteure, « le concept « d'intérêt supérieur de l'enfant » est extrêmement large et vague, il n'est pas défini par des critères rigides » ». (Rossi, 2003, p. 19).

Quelques fois aussi, l'intérêt supérieur de l'enfant peut être utilisé comme « prétexte » dans certaines situations : leur bien est prétendu, mais c'est en réalité un argument qui sert plus à arranger qu'à justifier une action. Je fais référence, par exemple, aux enfants adoptés qui souhaitent rencontrer leurs parents biologiques. Certains adultes, ou certaines instances, ont décidé que « pour leur bien », il était préférable qu'ils n'aient pas de contact avec leurs parents naturels. Cependant, au nom de quoi cela a été décidé ?

D'un point de vue plus concret, il arrive parfois que la relation entre un parent et son enfant ne soit pas toujours saine. Ce en raison de maltraitances ou de négligences de la part des parents par exemple. Dès lors, l'intérêt supérieur de l'enfant, au sens large, ne serait pas respecté. Dans ce cas-là, il se peut que la collaboration entre les parents et l'équipe éducative prenne une tournure différente.

En effet, la collaboration sous cet angle-là pourrait servir à mettre en place des éléments, dans le but de préserver l'intérêt supérieur de l'enfant, et donc de le protéger d'un éventuel danger. Les parents peuvent faire part à l'équipe éducative des difficultés qu'ils rencontrent avec leur enfant à la maison, par exemple. Puis, l'équipe éducative pourrait transmettre certains outils aux parents, afin qu'ils les mettent en place à la maison. Parallèlement, les professionnel-le-s discutent, donnent des pistes d'action aux parents pour les orienter. Lorsqu'un climat de confiance a été créé, certains d'entre eux discutent volontiers et expliquent ce qui leur est compliqué. En revanche, si ces derniers ne font pas part de leurs difficultés, il est difficile pour l'équipe éducative de les aider.

C'est pourquoi, la collaboration est importante pour maintenir le bien-être de l'enfant, que ce soit à domicile ou au sein de l'institution. Ainsi, l'enfant peut avoir une certaine continuité entre ce qu'il se passe à l'institut et à la maison, pour autant que les parents soient demandeurs d'outils.

En résumé, je dirais que c'est davantage ce qui est mis en place au sein de la collaboration, plus que la collaboration elle-même, qui aide à favoriser la relation entre les parents et l'enfant. Cette hypothèse est donc à nuancer.

6.4 Hypothèse 4

« Dans sa collaboration avec les parents, l'éducateur peut parfois être perçu comme un « parent de substitution », lorsque, par exemple, les relations des parents entre eux sont conflictuelles ».

Le rôle de substitution qui est parfois adopté par l'équipe éducative est une posture délicate. En effet, les professionnel-le-s s'accordent à dire qu'ils ont parfois des gestes proches de ceux des parents, et qu'ils sont donc automatiquement « des parents de substitution » pour les enfants. Cela ne dépendrait donc pas de l'investissement ou non des parents, mais ce serait davantage une posture qui est liée au métier d'éducateur, agissant dans la vie quotidienne des populations qu'il accompagne. Dès lors, le fait que les relations entre les parents soient conflictuelles ou non, n'aurait pas tellement d'impacts sur cette posture. Cette hypothèse a donc tendance à se vérifier.

Les professionnel-le-s, par leur métier, sont effectivement amenés à avoir des marques affectives proches de celles des parents. Par exemple, lorsque les enfants vont au lit, ils et elles leur lisent une histoire, les rassurent, etc. Cependant, l'équipe éducative est attentive à ne pas prendre la place des parents. Certains de ces parents sont très attentifs à cela et pourraient presque parfois entrer « en concurrence » avec l'équipe éducative. Ils peuvent, par leur attitude notamment, faire comprendre aux professionnel-le-s que ce sont eux les parents. L'équipe éducative veille donc à rester « à sa place ». À mon sens, cela peut s'avérer déstabilisant pour l'éducateur ou l'éducatrice qui s'investirait énormément auprès d'un enfant. Dès lors, il pourrait y avoir des tensions entre l'institution et les parents, ce qui pourrait nuire à la qualité de la collaboration. C'est donc pour ces raisons qu'il est très important que les professionnel-le-s reconnaissent leurs limites, et sachent se positionner dans le cadre de la relation avec l'enfant. Il est également préférable d'être clair-e avec les parents dès le début, afin de connaître l'opinion et le fonctionnement de chacun-e.

Pour limiter ces risques de concurrences, et intégrer un maximum les parents, l'équipe éducative est attentive à les inclure dans le quotidien de leur enfant. Cela passe, par exemple, par la transmission de certaines responsabilités : lorsque certains parents auraient tendance à se reposer sur l'équipe éducative, celle-ci n'hésite pas, dans la mesure du possible, à leur renvoyer leurs responsabilités. Les parents peuvent ainsi se maintenir une place auprès de leur enfant, et savoir ce qui est attendu d'eux. En effet, rappeler aux parents leurs responsabilités, ainsi que de les inclure dans le quotidien de leur enfant, limite le fait que certains parents se reposent sur les épaules des éducateurs et éducatrices.

Parfois, cependant, il y a des situations de vie compliquées, qui font que les parents ne se mobilisent pas, voire ne s'investissent pas. Cela pourrait donc devenir dangereux pour l'éducateur ou l'éducatrice qui s'occupe du suivi de l'enfant. En

effet, il ou elle pourrait avoir tendance à se substituer aux parents, afin de s'assurer que l'enfant ne manque de rien et ne soit pas péjoré par la situation. Cela peut se comprendre, car dans certaines situations, si l'équipe éducative ne se mobilisait pas pour l'enfant, celui-ci serait réellement préterité par le manque d'implication de ses parents. Ces situations restent délicates, car dès le moment où les parents voient que les professionnel-le-s s'investissent auprès de leur enfant, ils pourraient avoir tendance à prendre cela pour « acquis », et dès lors ne pas se mobiliser davantage. Cela devient un cercle vicieux : si l'équipe éducative s'investit, les parents auront moins tendance à le faire ; si elle ne s'investit pas, l'enfant a de fortes chances d'être péjoré par la situation. Les enjeux d'une situation telle que celle-ci sont donc nombreux.

6.5 Conclusion intermédiaire

Ma question de recherche était la suivante :

« Comment l'équipe éducative collabore-t-elle avec les parents lors du placement de leur enfant en institution spécialisée et comment les soutient-elle ? »

Tout d'abord, la vision de la collaboration est propre à chacun. Cependant, pour l'ensemble de l'équipe interrogée, collaborer efficacement signifie à la fois créer une relation de confiance, échanger des informations, et transmettre les besoins aux parents. En général, il est plus facile de collaborer en commençant par évoquer les besoins de l'enfant, car ce dernier occupe une place centrale dans la relation entre l'équipe éducative et les parents.

D'après mes entretiens, les personnes interrogées ont expliqué qu'elles avaient tendance à ajuster leur façon de collaborer en fonction des parents. Cela peut passer par le langage, ou par le cadre mis en place dans la relation. Il existe des modalités prescrites par l'institution au niveau de la collaboration : l'équipe éducative doit rencontrer les parents au minimum deux fois par année scolaire, et davantage si elle le souhaite. En effet, bien qu'il y ait un cadre institutionnel, chaque professionnel-le a la liberté de collaborer comme il et elle le souhaite. La plupart d'entre eux/elles affirment que la franchise et la transparence sont deux éléments essentiels qui se retrouvent régulièrement dans leurs collaborations.

Collaborer avec les parents revient parfois aussi à faire de l'écoute, à donner des conseils. En effet, il arrive que ce soit le besoin de certains parents. C'est aussi lors de ces échanges qu'une relation de confiance peut se créer. Pour ce faire, la plupart des professionnel-le-s insistent sur l'importance de rester neutre et de ne pas émettre de jugements à l'égard des parents. De plus, il est important de collaborer avec ces derniers, pour assurer une certaine continuité entre ce que l'équipe éducative met en place à l'institut et ce que les parents peuvent faire à la maison. Ainsi, cela apporte une continuité et une cohérence dans la prise en charge de l'enfant.

Chaque membre de l'équipe éducative a ses propres limites dans la relation. En effet, il arrive que dans quelques situations, certain-e-s professionnel-le-s vont un peu plus loin dans la relation, alors que dans d'autres, le cadre est plutôt strict et peu malléable. Cela dépend du lien qu'ils et elles ont avec les parents, et de ce qu'ils et elles veulent donner de leur personne, certainement en fonction de ce qu'ils et elles reçoivent des parents.

En ce qui concerne le canal de communication, les échanges avec les parents se font majoritairement par téléphones, ou parfois lors de moments informels, par exemple quand les parents viennent récupérer leur enfant le vendredi soir. Très souvent, ce sont les professionnel-le-s qui initient la collaboration.

En revanche, il arrive que dans certaines situations, la collaboration soit plus difficile. En effet, parfois les collaborations se compliquent. C'est notamment le cas lorsque les parents font peu preuve d'investissement auprès de leur enfant, ou lorsque des maltraitances ou négligences sont avérées. Dans des situations telles que celles-ci, les professionnel-le-s s'appuient parfois sur d'autres collègues, ou, dans des cas plus extrêmes, sur la direction. Par ailleurs, d'un point de vue éthique, il est compliqué pour certain-e-s professionnel-le-s de continuer à collaborer avec les parents lorsque des maltraitances ou des négligences sont découvertes.

Parallèlement, lorsque l'équipe éducative a parfois dû procéder à des signalements, il peut arriver que le parent ne souhaite plus collaborer. En effet, il n'est plus en confiance avec l'éducateur ou l'éducatrice, et la relation entre eux devient alors compliquée, voire impossible.

En ce qui concerne le soutien des parents, l'équipe éducative explique que certains d'entre eux ne parlent pas d'éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer, et qu'il est donc difficile de pouvoir les coacher. En revanche, certains parents reconnaissent qu'ils ont besoin d'aide, demandent des conseils, ou expliquent les situations parfois complexes qu'ils peuvent vivre. Les professionnel-le-s ont alors, dans ces situations-là, un rôle de coach, et donc de soutien. Ils et elles leur donnent des conseils, ou leur proposent de mettre en place des outils à la maison. La collaboration prend donc une autre forme dans ce cadre-là. Parfois, elle devient un peu plus « informelle », lorsque, par exemple, un-e membre de l'équipe éducative prend un café avec un parent afin de discuter.

Parfois, soutenir les parents revient également à prendre du temps pour les écouter, échanger avec eux, et ce sur d'autres sujets que leur enfant. S'ils se sentent suffisamment en confiance, ces derniers évoquent parfois des difficultés éducatives, familiales, ou encore personnelles qu'ils rencontrent.

Contrairement à ce que je pensais, les éducateurs et éducatrices n'ont jamais vraiment conseillé à des parents de se tourner vers des programmes de soutien à la parentalité. En effet, d'une part ce sont des prestations plutôt onéreuses, et d'autre part les parents n'ont jamais été « en détresse » au point d'avoir besoin de bénéficier de ce type de programmes, comme me l'a expliqué un professionnel.

Parfois, il y a tout de même des prises en charge extérieures (PCE) qui sont mises en place, afin que les professionnel-le-s continuent à suivre l'enfant lorsque celui-ci n'est plus en âge d'être scolarisé ici par exemple, ou lorsque son placement prend fin.

Pour conclure, je pense que ma question de recherche est un peu trop large et aurait méritée d'être plus précise. En effet, je parle à la fois de collaboration et de soutien à la parentalité. Bien que ces deux thèmes soient liés, il aurait peut-être fallu en sélectionner un seul, afin de rendre un travail plus approfondi sur une seule des deux thématiques. Cependant, certains professionnel-le-s semblent démontrer que dans quelques situations, la collaboration va de pair avec le soutien à la parentalité. Finalement, collaborer revient aussi à partager ses besoins et ses attentes, que ce soit du côté des parents, ou de celui des éducateurs et éducatrices.

6.6 Pistes professionnelles et questionnements

En ce qui concerne les pistes professionnelles, quelques éléments m'ont interrogée. Le premier est que, selon les dires des éducateurs et éducatrices, ce sont toujours eux et elles qui prennent l'initiative de collaborer. Il serait donc intéressant de chercher à comprendre pour quelles raisons. Est-ce que les parents n'osent pas solliciter l'équipe éducative ? Est-ce qu'ils n'ont pas besoin de davantage d'informations ? Est-ce qu'ils ne souhaitent pas s'investir dans la relation ? Est-ce qu'ils n'osent pas ? Se renseigner à ce sujet permettrait peut-être aux professionnel-le-s d'en apprendre un peu plus sur le fonctionnement des parents, où ils se situent, et ainsi peut-être mieux définir les attentes de chacun et chacune.

Au sein de l'institution, il existe différents canaux de communication utilisés par l'équipe éducative, dont par exemple les téléphones ou les mails. Peut-être que certains parents sont plutôt réticents à téléphoner par exemple, et d'autres à envoyer des mails. Si ce n'est pas déjà le cas, définir un moyen de communication entre le parent et l'éducateur ou l'éducatrice, permettrait peut-être au parent d'être plus à l'aise dans la communication.

D'un point de vue plus global, je m'interroge sur le côté « éthique » de la collaboration entre les professionnel-le-s et les parents. En effet, comment agir, en tant que professionnel-le, si notre besoin de collaborer est supérieur à celui du parent ? Comment concilier, trouver un compromis, entre son envie et/ou devoir de collaborer, face à un parent qui n'aurait pas, ou peu, besoin de collaboration ? Tout l'enjeu réside finalement dans le respect du besoin du parent, tout en essayant, en tant que professionnel-le, de pouvoir accorder ses valeurs personnelles et professionnelles à ce dernier. Si ce n'est pas déjà le cas, peut-être qu'une discussion autour de la collaboration, au début du placement de l'enfant, permettrait à l'équipe éducative de savoir où se situe les parents. Ainsi, si un-e membre de l'équipe ne semble pas pouvoir s'accorder à la vision de collaboration des parents, une inversion de référence pourrait être envisagée.

Généralement, les parents et le/la référent-e de l'enfant se rencontrent minimum deux fois par année, avec divers-e-s intervenant-e-s (psychomotricien-ne, enseignant-e, logopédiste) lors des synthèses. Peut-être que certains parents sont intimidés ou « impressionnés » par ces réunions, du fait de se retrouver seul face à trois, quatre, ou cinq professionnel-le-s. En effet, « [...] les organisations éducatives sont composées majoritairement de spécialistes. Il n'est donc pas simple de faire entendre sa voix de parent dans des instances collectives ». (Guigue, 2010, p. 14). Les parents pourraient par conséquent ne pas oser s'exprimer ni prendre leur place. Afin de rendre les parents plus à l'aise, si cela n'est pas déjà le cas, le/la référent-e de l'enfant pourrait les convier à une ou deux rencontres moins formelles, dans le but de faire connaissance avec les différent-e-s intervenant-e-s de l'enfant. Par la même occasion, inviter plusieurs parents en même temps pourrait permettre à certains d'entre eux de créer des liens avec d'autres, se sentir moins seuls, et ainsi peut-être moins appréhender ces réunions.

En ce qui concerne le soutien à la parentalité, je me questionne sur la possibilité que certain-e-s professionnel-le-s aient des formations, ou des outils à disposition. En effet, à mon sens, lorsque les jeunes professionnel-le-s n'ont pas encore vécu beaucoup d'expériences en termes de collaboration, il est parfois difficile de mettre un cadre « strict » face à certains parents qui pourraient déborder. Généralement, c'est au fil de l'expérience que cela se fait plus facilement. Cependant, bénéficier

d'outils, ou de formations, sur le soutien à la parentalité serait bénéfique afin d'éviter, entre autres, de se « laisser marcher dessus » par certains parents. Néanmoins, il reste vrai que nous apprenons de nos erreurs.

Finalement, je me questionne sur la posture de substitution des professionnel-le-s. Certain-e-s d'entre eux expliquaient que, lorsqu'ils et elles voyaient que les parents s'impliquaient peu, ils avaient tendance, dans quelques rares cas, à faire à leur place dans le but d'éviter que l'enfant soit prétérité. Cependant, agir comme cela amène, à mon sens, l'éducateur ou l'éducatrice dans un cercle vicieux : le parent ne s'impliquera pas davantage s'il voit qu'un-e membre de l'équipe éducative le fait à sa place. Je me questionne donc à ce sujet : comment impliquer les parents qui auraient tendance à ne pas prendre leur place ? Et si ces derniers peinent à le faire, comment agir pour les mobiliser, tout en ne prétéritant pas l'enfant ? Cela reste, selon moi, un enjeu difficile. J'imagine que le nombre d'années d'expériences est un premier élément de réponse à cet enjeu. Parallèlement, les supervisions d'équipes, ainsi que les échanges avec différents collègues, peuvent certainement être bénéfiques.

7. Bilan

7.1 Bilan de la recherche

D'un point de vue général, je dirai que j'ai rencontré quelques limites, par les choix que j'ai faits.

Tout d'abord, le fait de n'avoir interrogé qu'une seule institution réduit la diversité de réponses de ma recherche. En effet, les lignes de conduites d'une même institution étant similaires, les pratiques de l'équipe éducative peuvent se ressembler. Ainsi, les résultats ne sont pas représentatifs de toutes les institutions, et ne peuvent par conséquent pas s'appliquer à tous les professionnel-le-s. De plus, le fait d'avoir interrogé quatre professionnel-le-s exerçant dans le même institut ne donne pas un champ de vision global des pratiques en matière de collaboration avec les parents. C'est pour cette raison que cette recherche ainsi que ses résultats ne sont probablement pas transposables ailleurs. Cependant, c'est dans cette institution que ces aspects m'intéressaient et que je souhaitais les découvrir.

Une autre difficulté, ou limite de ma recherche, est la méthode de récoltes des données que j'ai utilisée. En effet, le fait d'avoir choisi les entretiens semi-directifs a pour conséquence que j'avais un canevas à suivre. J'avais parfois de la peine à me décrocher de ce dernier afin d'approfondir les paroles des éducateurs et éducatrices. Ceci a été frappant lors de la retranscription des entretiens, où je me suis plusieurs fois demandé pourquoi je n'avais pas questionné davantage les dires des professionnel-le-s. En effet, je regrette aussi de ne pas avoir demandé certaines précisions dans les récits des professionnel-le-s, car cela m'aurait permis, je pense, d'aller plus loin dans certaines réflexions liées à l'analyse.

Avec du recul, je pense que mon sujet est un petit peu trop « vaste » et que j'aurais peut-être dû mieux cibler ma question de recherche. Mes questions n'étaient parfois plus vraiment en lien avec l'hypothèse, mais plutôt avec les sous-questions. C'est pourquoi, il m'est arrivé de passer outre une ou deux questions dans l'entretien, me rendant compte qu'elles n'étaient finalement pas si nécessaires à ma recherche. De même pour la grille d'entretien, je pense que j'aurais dû réduire le nombre de questions, et en reformuler d'autres. De plus, certaines hypothèses étaient trop compliquées dans leurs énoncés. Également, beaucoup de variables peuvent être émises à partir de ces hypothèses.

Parallèlement, je pense également que j'aurais dû avoir moins de questions dans ma grille d'entretien. En effet, bénéficier d'une liste de questions plus petite m'aurait permis d'obtenir davantage de précisions pour certaines d'entre elles. J'aurais ainsi eu moins d'éléments de réponses, mais ceux récoltés auraient été plus approfondis.

Finalement, ce travail m'aura permis d'apprendre une diversité d'éléments sur différents thèmes. J'ai découvert toutes les formes de placements qui existent, ainsi que certains principes au sujet de la parentalité. Le discours des éducateurs et éducatrices m'a également amenée au plus proche de la pratique, où des réflexions sur ma posture professionnelle ont émergé. J'ai également pu en apprendre davantage sur les subtilités de la collaboration. Je me questionne dès lors sur différents aspects liés à celle-ci. Quelle sera ma posture ? Comment je réagirai face à des parents qui peineraient à collaborer ? Jusqu'où je m'investirai dans la relation ? Je me suis également passablement interrogée sur le thème de l'intérêt supérieur de l'enfant. En effet, j'ai toujours eu tendance à « prôner » ce principe, mais en lisant quelques articles à ce sujet, je me suis rendue compte que j'ignorais

certain éléments le concernant. J'ai donc vu, à travers ce travail, une occasion de me renseigner à ce sujet.

Ce travail m'a également demandé d'être la plus neutre possible, ce qui n'a pas toujours été facile car je connais l'institution. J'ai réellement dû me distancier de ce que je savais déjà, afin de faire maximum preuve de neutralité et d'objectivité lors des entretiens menés.

Pour conclure, je pense qu'il aurait été également intéressant d'interroger les parents. En effet, si j'avais eu davantage de temps à disposition, entendre les parents m'aurait permis d'obtenir leur point de vue sur la question de la collaboration. Avoir l'avis des professionnel-le-s est très riche. Cependant, cela ne m'a apporté qu'une seule « version » de la collaboration. Bénéficier de l'opinion des parents aurait par exemple pu me permettre de questionner certaines pratiques professionnelles, ou d'envisager certains éléments d'une autre manière. Avec du recul, le fait de disposer uniquement du récit des professionnel-le-s me donne l'impression d'automatiquement remettre en question les parents, et de ne pas interroger les pratiques des éducateurs et éducatrices. C'est pourquoi, je pense qu'il est nécessaire de ne pas prendre pour « acquis » tout ce que j'ai entendu, mais d'aussi prendre en considération la parole des parents, et certainement aussi celle des enfants placés.

7.2 Bilan personnel

D'un point de vue général, je trouve que ce travail n'a pas été toujours simple à réaliser. En effet, cela m'a demandé de mieux m'organiser. Le 5^{ème} semestre à la HES était difficile, car je devais concilier différents modules (module libre, oasis) en même temps que la rédaction de ce travail. Parallèlement, lorsque j'ai débuté mon stage au 6^{ème} semestre, je peinais à trouver du temps pour me consacrer à l'écriture de ce travail. Après avoir mieux organisé mon agenda et mes diverses tâches, cela a été plus simple pour moi.

Un autre élément qui est venu perturber la rédaction de ce travail est le Covid-19. En effet, suite aux mesures décidées par le Conseil Fédéral à la mi-mars, les rencontres n'étaient plus permises. Il a donc fallu trouver une autre alternative : celle du téléphone et des mails.

D'un autre point de vue, j'étais contente d'avoir effectué mes entretiens bien avant le mois de mars, et de ne pas avoir été péjorée à ce niveau-là. En effet, je me serais difficilement imaginée réaliser des entrevues par visioconférences. De plus, dans le cadre de mon stage, comme je n'ai pas eu l'occasion de travailler pendant quelques temps, j'ai consacré énormément de temps à la rédaction de mon travail. Cela m'a permis d'avancer beaucoup plus vite qu'ordinairement. Par ailleurs, avoir pu interroger quatre professionnel-le-s différent-e-s m'a permis de découvrir plusieurs manières de faire au sein d'une même institution. J'ai également aperçu diverses pratiques, et je retiens ainsi quelques pistes d'action pour mon futur professionnel.

Je dois avouer que j'ai parfois été démotivée par ce travail : en effet, les longues retranscriptions des entretiens m'ont découragée et je peinais à retrouver de la motivation. Je n'étais pas très sûre de la façon dont j'allais analyser tout ce que j'avais récolté. Cela ne m'a donc pas aidée non plus. J'ai finalement choisi de travailler plusieurs heures par jour, au lieu d'étaler mes heures de travail durant la semaine, et de voir que j'avais plus rapidement m'a apporté de la satisfaction et de la persévérance.

En arrivant au terme de ce travail, je suis plutôt fière de moi. En effet, cela n'a pas toujours été évident de trouver du temps et de concilier mes autres cours avec ce travail. Cela a demandé de l'organisation et de la rigueur.

Finalement, avoir effectué des recherches sur le thème de la collaboration me semble primordial pour mon futur professionnel. Je me sens ainsi un peu plus outillée en ayant réalisé ce travail, et en ayant bénéficié des conseils de certains professionnel-le-s. J'ai hâte de pouvoir amener mes réflexions sur le terrain et m'enrichir davantage sur ce sujet.

7.3 Bilan professionnel

D'un point de vue professionnel, je me sens plus à l'aise en matière de collaboration. En effet, je me posais passablement de questions, notamment jusqu'où aller dans la collaboration, où mettre mes limites, comment m'adapter en fonction des parents, etc. Les entretiens avec les professionnel-le-s m'ont beaucoup enrichie et ont apporté plusieurs réponses à mes questions.

J'ai réalisé que les prescriptions ainsi que le cadre institutionnel sont des éléments très importants pour aider à fixer ses propres limites. De plus, le soutien des collègues est également un élément essentiel dans le travail avec les parents. Je retiens qu'il ne faut pas hésiter à demander de l'aide lorsqu'une situation nous est inconfortable.

Je pense aussi devoir être attentive à cette fameuse « posture de substitution », que j'aurais, à mon sens, facilement tendance à adopter. C'est ici que je perçois le sens des supervisions et du travail d'équipe.

Finalement, cette recherche m'a sensibilisée à certains aspects et enjeux au sujet de la collaboration et du soutien à la parentalité. C'est pourquoi, je pense être davantage attentive à ces sujets lors de ma pratique. J'ai également pris conscience qu'il était primordial que les attentes de chacun puissent être dites, afin que tous et toutes les intervenant-e-s puissent être à l'aise dans la relation. Parallèlement, je serai également attentive à la façon dont les parents se sentent au sein de la collaboration. La capacité à se remettre en question, soit la réflexivité professionnelle, est très importante pour moi. En effet, cela permet de m'ajuster et ainsi de prendre conscience que ce n'est pas parce que je suis professionnelle, que j'agirai toujours adéquatement. Entendre les parents peut, dans certaines situations, me permettre de me repositionner et d'adapter ma pratique.

Pour conclure, je me pose encore quelques questions au sujet du soutien à la parentalité. C'est pour cette raison que je souhaite continuer à me former, notamment à travers des Certificate of Advanced Studies (CAS). Ces formations me permettraient d'avoir davantage de matériels et d'outils à disposition, afin d'être la plus à l'aise possible dans ma pratique et dans mon accompagnement envers les parents. En tant que future professionnelle, j'estime aussi pouvoir, devoir, me remettre en question et ne pas spontanément penser que c'est aux parents de mieux agir. Dès lors, disposer davantage d'outils me permettrait de développer d'autres ressources et d'ainsi pouvoir proposer une collaboration plus adaptée, individualisée, en fonction des besoins des parents.

8. Bibliographie

- Abillama-Masson, N. (2012). *En mal d'un chez-soi. A l'écoute de la parole des jeunes de l'ASE*. Toulouse: Erès.
- Amiguet, O., & Julier, C. (2014). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève: IES & EESP.
- apemo.ch. (s.d.). *Présentation AEMO Valais*. Récupéré sur apemo.ch: <https://apemo.ch/fr/membres/valais.html>
- ARTIAS. (2019, Mai 16). *Divorce et séparation*. Récupéré sur GSR: <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/divorce-et-separation-89>
- Baud, O., & Michaud, S. (2017, Mai 8). *Protéger les enfants et soutenir les parents*. Récupéré sur Reiso.org: <https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/1731-protoger-les-enfants-et-soutenir-les-parents>
- Beck & al. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse. Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne: Avenir social.
- Boisson, M. (2010). *Soutenir la fonction parentale dans l'intérêt des enfants: de la théorie aux instruments*. Caisse nationale d'allocations familiales.
- Bolanz-Favre, C., Gottraux, M., & Peters, G. (1994). *Placements institutionnels, Placement familiaux. Alternative ou complémentarité?* Lausanne: EESP.
- Bonhomme, J.-P. (2012). *Familles et placements*. Erès.
- Boyer-Vidal, B., & Tereno, S. (2015). *La notion de caregiver dans le cadre de placements d'adolescents en Maison d'enfants à caractère social (mecs)*. Erès.
- Chimisanas, G., Jany, M., & Vergé, Y. (2017). *Parentalité partagée entre filiation et institution. Clinique institutionnelle et éducative*. Erès.
- Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989)*. (s.d.). Récupéré sur Humanium: <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>
- Corpart, I. (2009). *Les enfants au coeur des séparations du couple conjugal*. Erès.
- Dargère, C. (2014). *Vivre et travailler en institution spécialisée. La question de la prise en charge*. Lyon: Chronique Sociale.
- Decroly, J.-M. (s.d.). *Introduction à l'entretien semi-directif. Recherches dirigées en géographie humaine*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- Divorce.ch. (s.d.). *L'autorité parentale*. Récupéré sur Divorce.ch: <https://divorce.ch/tout-sur-le-divorce/les-enfants/l-autorite-parentale>

- Dubreuil, B. (2006). *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*. Paris: Dunod.
- Durand, G. (2014). *L'abécédaire systémique du travailleur social*. Paris: Fabert.
- Girault, E. (2010). *Mais que font les éducateurs ? Le travail social à l'épreuve du politique*, de Anne Salmon. Sociétés et jeunesses en difficulté.
- Guigue, M. (2010). *Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation*. L'Harmattan.
- Hardy, G., Darnaud, T., & Entras, P. (2009). *Travailler les compétences à l'aune du signalement et de l'information préoccupante*. Association jeunesse et droit.
- Houzel, D. (2007). *Les enjeux de la parentalité*. Erès.
- Imbert, G. (2010). *L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*. Association de recherche en soins infirmiers.
- Institut Saint-Raphaël. (2018). Récupéré sur Institut Saint-Raphaël: <https://saint-raphael.ch/isr-2>
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lacroix, I. (2015). *Valorisation des "compétences parentales" et contrôle des risques dans l'accompagnement des parents: les ambivalences de la "contractualisation" en protection de l'enfance*. Union nationale des associations familiales.
- Larivière, C. (2014). *Le mieux-être des travailleurs sociaux au travail*. Erudit.
- Le Nouvelliste. (2018). Tout le personnel de l'AEMO du Valais romand est licencié. *Le Nouvelliste*.
- Le Sociographe. (2019). *Fêtes et défaites de familles*. Champ social.
- Mahé, J.-L. (2013). *Entre déchirure et soulagement. Des parents face au placement de leur enfant dans une collectivité de l'aide sociale à l'enfance*. Champ social.
- Martin, C. (2003). *La parentalité en question. Perspectives sociologiques*. Rennes: Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse: Erès.
- notreHistoire.ch. (s.d.). "L'enfance volée" en Suisse. Récupéré sur notrehistoire.ch: <https://notrehistoire.ch/galleries/l-enfance-volee-en-suisse>
- Office fédéral de la statistique. (2018). *Divorces, divortialité*. Récupéré sur Admin.ch: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/mariages-partenaires-divorces/divortialite.html>

- orientation.ch. (2019, Juillet 22). *Educateur social HES / Educatrice sociale HES*. Récupéré sur orientation.ch: <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?lang=fr&idx=30&id=629>
- Pioli, D. (2006). *Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle*. Sociétés et jeunesses en difficulté.
- Poirier, M.-A., Chamberland, C., & Ward, H. (2006). *La collaboration lors d'un placement en famille d'accueil: une étude sur les interactions entre les adultes qui prennent soin d'un enfant placé*. L'Harmattan.
- Poncet-Bonissol, Y. (2013). *L'enfant au coeur du conflit familial*. Escalquens: Dangles.
- Roméo, C. (2001). *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Journal du droit des jeunes n°209.
- Roskam, I., & al., &. (2015). *Psychologie de la parentalité. Modèles théoriques et concepts fondamentaux*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Rossi, E. (2003). *Evaluation de l'intérêt supérieur de l'enfant et Conventions des droits de l'enfant*. Association jeunesse et droit.
- Rouzel, J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris: Dunod.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- SDAESF. (s.d.). *Définition de la parentalité*. Récupéré sur SDAESF: <https://www.sdaesf01.fr/la-parentalite/>
- Seiterle, N. (2018). *Aperçu des placements d'enfants en famille d'accueil et en institution, Suisse 2015-2017. Rapport final*. Récupéré sur PACH: https://pa-ch.ch/wp-content/uploads/2018/10/Seiterle-2018_Aper%C3%A7u-2015-2017_f.pdf
- Sellenet, C. (2009). *Approche critique de la notion de "compétences parentales"*. L'Harmattan.
- Séraphin, G. (2007). *Introduction. "La filiation recomposée: origines biologiques, parenté et parentalité"*. Recherches familiales .
- Steinhauer, P. D. (1996). *Le moindre mal. La question du placement de l'enfant*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., & Kalubi, J.-C. (2008). *Soutien à la parentalité. Les attentes des parents*. Paris: L'Harmattan.
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). *Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement*. Adresse/cirnef.

- Vallez, M. (2013, Janvier 3). *De la famille mononucléaire aux familles plurielles*. Récupéré sur Balises. Le magazine de la Bpi: <https://balises.bpi.fr/sociologie/de-la-famille-mononucleaire-aux-familles-plurielles>
- vaudfamille.ch. (s.d.). *Ateliers de soutien parental STEP*. Récupéré sur vaudfamille.ch: <https://www.vaudfamille.ch/N226003/ateliers-de-soutien-parental-step.html>
- vaudfamille.ch. (s.d.). *Autorité parentale et autorité parentale conjointe*. Récupéré sur vaudfamille.ch: <https://www.vaudfamille.ch/N7443/autorite-parentale-et-autorite-parentale-conjointe.html>
- vaudfamille.ch. (s.d.). *Foyer d'hébergement*. Récupéré sur vaudfamille.ch: <https://www.vaudfamille.ch/N1912/foyers-d-hebergement.html>
- Vicente, C., Schom, A.-C., & Robert, P. (2014). *L'institution et la place des familles en protection de l'enfance*. Erès.
- vs.ch. (2000, Mai 11). *RS 850.4 - Loi en faveur de la jeunesse (LJe)*. Récupéré sur vs.ch: https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/850.4
- Zatti, K. B. (2005, Juin). *Le placement d'enfants en Suisse. Analyse, développement de la qualité et professionnalisation. Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice*. Récupéré sur Admin: https://www.admin.ch/ch/f/gg/pc/documents/1623/Bericht_2.pdf
- Zermatten, J. (2005). *L'intérêt supérieur de l'enfant*. Sion.

9. Annexe

9.1 Grille d'entretien

Comment l'équipe éducative collabore-t-elle avec les parents lors du placement de leur enfant en institution spécialisée et comment les soutient-elle ?		
Catégories	Questionnements + éventuels compléments	Analyse
Introduction	<p>Etudiante à la HES, entretien pour le TB sur le sujet de la collaboration entre les parents et les professionnel-le-s.</p> <p>L'entretien sera enregistré, ensuite supprimé pour des raisons de confidentialité.</p>	
Informations générales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le sexe de la personne interviewée 2. Quelle est ta formation ? 3. Le temps dans l'institution 4. Pourquoi avoir choisi cette institution ? 5. Les tâches en général 6. Peux-tu me décrire une de tes journée-type de travail ? 	Déterminer plus précisément l'échantillon
Hypothèse 1	<p>Quand leur enfant est placé, certains parents peuvent adopter une attitude de désengagement dans la relation avec leur enfant.</p>	
Placements	<p>Comment se déroule un processus de placement en général ? Qui décide ? Quels interlocuteurs ?</p> <p>Mis à part pour des difficultés scolaires et/ou comportementales, y a-t-il d'autre(s) raison(s) pour lesquelles les enfants sont placés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les parents ont-ils leur mot à dire ? <p>Les parents peuvent-ils proposer un placement ?</p> <p>Comment trouves-tu, de manière générale, la relation entre les parents et son enfant lors de son placement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est-ce que cette relation parents-enfant change le long du processus de placement ? S'améliore ou se détériore ? <p>Penses-tu, de manière générale, qu'un placement impacte la relation parent-enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans quel(s) cas ? ➤ Y a-t-il des moyens d'éviter cela ? <p>Comment décris-tu, de manière générale, l'attitude des parents lors du placement de leur enfant ?</p>	Comprendre le processus de placement, ainsi que l'engagement et l'éventuel désengagement des parents dans la relation avec l'enfant

	<p>Peut-on parler d'engagement ? De désengagement ? D'implication ? De présence ? D'absence ?</p> <p>Quels sont, pour toi, les indicateurs d'engagement ou de désengagement des parents face au processus de placement ?</p> <p>Est-ce que tu penses que l'attitude des parents (engagée ou désengagée) impacte la relation avec leur enfant ?</p> <p>Comment définis-tu des parents qui sont impliqués dans le quotidien de leur enfant en institution ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans le cas où ils ne sont, à ton avis, pas suffisamment impliqués, est-ce que tu essaies de trouver des stratégies/outils pour les impliquer davantage ? <p>En général, trouves-tu que les comportements des parents dans le processus de placement restent plus ou moins constants depuis le début de ta carrière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As-tu remarqué des changements significatifs ? ➤ Dans quel(s) sens ? <p>Est-ce qu'un manque d'implication des parents face à leur enfant est quelque chose qui te touche ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si oui, comment fais-tu pour ne pas te laisser trop atteindre ? 	
Hypothèse 2	Une forme de désengagement des parents dans la relation avec leur enfant impacte les modalités de collaboration avec l'éducateur.	
Collaboration avec les parents	<p>Pour toi, que signifie le mot « collaboration » ?</p> <p>De manière générale, dirais-tu qu'il est facile, moyennement facile ou difficile de collaborer avec les parents ?</p> <p>À quelle fréquence, en général, collabores-tu avec les parents ?</p> <p>Par quels « canaux de communication » se déroulent les collaborations ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rencontres ? Mails ? Téléphones ? 	Comprendre les divers types de collaboration possibles

	<p>Trouves-tu que, majoritairement, les parents sont impliqués dans la collaboration ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment perçois-tu cela ? <p>De qui vient l'initiative de collaborer ?</p> <p>Qui sont les parents des jeunes que tu accompagnes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Biologiques, adoptifs, père/mère, etc. <p>Collabores-tu avec d'autres proches de l'enfant (grands-parents, oncle, sœur, fratrie, etc.) ?</p> <p>En quoi est-ce important de collaborer avec les parents des enfants ?</p> <p>Est-il plus difficile de collaborer avec les parents lorsqu'ils sont séparés ?</p> <p>Quelles méthodes et outils utilises-tu dans la collaboration avec les parents ?</p> <p>Est-ce que l'institution prescrit des modalités de collaboration avec les parents ?</p> <p>Sur quels sujets collabores-tu majoritairement avec les parents ?</p> <p>Est-ce que des collaborations avec les parents peuvent parfois être difficiles ?</p> <p>As-tu déjà vécu des mauvaises expériences en termes de collaboration ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As-tu des exemples ? <p>Est-ce que tu adaptes ta collaboration selon les parents ?</p> <p>Collabores-tu différemment avec les parents selon l'engagement ou le désengagement qu'ils ont dans la relation avec leur enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment impliquer davantage les parents dans la collaboration avec l'éducateur ? <p>À ton avis, quels sont les facteurs qui freinent ou, à l'inverse, favorisent ta collaboration avec les parents ?</p>	
--	---	--

	<p>Comment soutiens-tu les parents lors de la collaboration avec eux ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Informations, discussions, etc. <p>Est-ce que la collaboration est meilleure avec les parents dans le cas où tu es le référent de leur enfant ?</p> <p>As-tu des parents avec lesquels il t'est très difficile de collaborer ? (Par exemple, un cas de violence)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour quelle(s) raison(s) ? ➤ Comment fais-tu alors ? 	
Hypothèse 3	Une collaboration optimale entre les parents et les professionnel-le-s permet de favoriser la relation entre les parents et l'enfant dans son intérêt supérieur.	
Posture professionnelle quant à la collaboration	<p>En quelques mots, comment définis-tu une collaboration optimale entre les parents et toi-même ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelle est l'attitude à favoriser ? <p>Y a-t-il des éléments à éviter lors d'une collaboration ?</p> <p>As-tu déjà dû, dans le cas de collaborations difficiles, faire appel à un tiers ? (Collègues, médiateurs, etc.)</p> <p>As-tu déjà demandé à un ou une collègue qu'il te relaye dans ta collaboration avec un parent ?</p> <p>Comment décris-tu l'intérêt supérieur de l'enfant ?</p> <p>Que fais-tu dans les situations où tu estimes que l'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas respecté ?</p> <p>Penses-tu qu'une collaboration optimale entre les parents et le professionnel peut aider au maintien d'une « bonne » relation entre les parents et l'enfant ?</p> <p>Comment fais-tu, dans la collaboration avec les parents, pour tenter de défendre l'intérêt supérieur de l'enfant ?</p> <p>Penses-tu que le projet individualisé peut « servir » d'outil pour impliquer les parents dans la collaboration ?</p>	Avoir un aperçu de la posture du professionnel

	<p>Les parents peuvent téléphoner à l'institut durant le soir, afin de parler à leur enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Y a-t-il des parents qui ne téléphonent jamais ? 	
Hypothèse 4	Dans sa collaboration avec les parents, l'éducateur peut parfois être perçu comme un « parent de substitution » lorsque, par exemple, les relations des parents entre eux sont conflictuelles.	
Collaboration et risque de substitution	<p>De manière générale, dirais-tu que les parents sont peu impliqués, impliqués, ou très impliqués face à leur enfant ?</p> <p>Est-il facile d'obtenir ce que tu demandes ? (Documents, affaires, etc.)</p> <p>As-tu parfois l'impression que les parents reposent leurs responsabilités sur tes épaules ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De quelle(s) manière(s) ? ➤ As-tu des exemples ? <p>Rentres-tu parfois dans une posture de « parent de substitution » ?</p> <p>Est-ce que, par rapport à ça, tu es différent de quand tu as commencé ta « carrière » dans l'éducation ? (Plus sûr de toi, plus affirmé, etc.)</p> <p>Quelle posture adoptes-tu pour éviter de rentrer dans ce rôle de « substitution » ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As-tu des conseils à donner ? <p>Après avoir fait de nombreuses demandes auprès des parents pour obtenir quelque chose, que finalement tu n'obtiens pas, (dentifrice, habits), comment procèdes-tu ?</p> <p>As-tu déjà entendu parler des « programmes de soutien à la parentalité » ? Type AEMO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As-tu déjà conseillé les parents de se tourner vers une prestation similaire ? 	Identifier le risque de substitution
Conclusion	Remerciements pour le temps ainsi que la participation.	