
Table des matières

1.	Zusammenfassung	1
2.	Question de recherche et objectifs.....	4
2.1	Motivations personnelles et thématique	4
2.2	Question de recherche	5
2.3	Liens avec le travail social	6
2.4	Objectifs	6
3.	Cadre théorique	8
3.1	L'intervention à domicile	9
3.1.1	L'AEMO	9
3.1.2	L'approche systémique	12
3.2	La collaboration avec les familles sous aide contrainte	20
3.2.1	Partenariat et collaboration	20
3.2.2	L'aide contrainte	24
3.3	Soutien à la parentalité	29
3.3.1	Le lien parent-enfant	29
3.3.2	La parentalité.....	32
3.3.3	Développement des compétences	34
4.	Démarche méthodologique.....	39
4.1	Population de recherche	39
4.2	Techniques de récolte.....	40
4.3	Méthode d'analyse	42
5.	Analyse des résultats	43
5.1	Contexte des entretiens.....	43
5.2	Analyse par thématiques.....	45
5.2.1	Mise en place de la collaboration partenariale sous aide contrainte	45
5.2.2	Soutien à la parentalité.....	55
5.3	Réponses aux objectifs	61
5.3.1	Objectif 1	61
5.3.2	Objectif 2	62
6.	Conclusion.....	64
6.1	Synthèse	64

6.2	Pistes pratiques	65
6.3	Limites et difficultés du travail.....	66
6.4	Perspectives	68
6.5	Processus d'apprentissage.....	68
7.	Bibliographie	70
7.1	Livres.....	70
7.2	Articles	70
7.3	Cyberographie	72
7.4	Autres.....	72
8.	Annexes.....	73
A.	Lettre de consentement éclairé.....	73
B.	Grille d'observations.....	74
C.	Grille d'entretien avec les ES	76
D.	Grille d'entretien avec les familles	79

Liste des figures

Figure 1: Intervention sous contrainte - situation initiale, inspiré de Hardy, 2013.....	26
Figure 2: Création de la tâche, inspiré de Hardy, 2013	27
Figure 3: initiative AIDES.....	29
Figure 4: Ausloos, 1991, p.241.....	36

Liste des abréviations utilisées

AED	Aide Éducative à Domicile
AEMO	Action Éducative en Milieu Ouvert
AFE	Accompagnement Famille Enfant
AS	Assistant social et assistante sociale ou assistants et assistantes sociales
DPA	Développement du Pouvoir d'Agir
ES	Éducateur social et éducatrice sociale ou éducateurs et éducatrices sociales
OPE	Office de Protection de l'Enfance
MAP	Module d'Approfondissement
MIO	Modèles Internes Opérants
ORPM	Offices Régionaux de Protection de Mineurs
SA	Sozialarbeiter·n und Sozialarbeiterin·nen
SCJ	Service Cantonal de la Jeunesse
SP	Sozialpädagog·en und Sozialpädagogin·nen
SPAJ	Service de Protection de l'Adulte et de la Jeunesse
SPF	Sozialpädagogische Familienbegleitung
SPJ	Service de Protection de la Jeunesse
TS	Travailleur social et travailleuse sociale ou travailleurs et travailleuses sociales

1. Zusammenfassung

Da ich meine Studien zweisprachig durchgeführt habe, fasse ich kurz auf Deutsch meine Forschungsarbeit zusammen. Das finde ich eine interessante Art, um meine Studien zu beenden und den Wortschatz im Deutsch und Französisch zu verbinden. Ich werde zuerst meine Motivation erklären. Dann werde ich meine Ziele und die Theorien vorstellen. Danach wird die Methodologie der Forschung beschrieben und begründet. Am Ende werde ich die Ergebnisse präsentieren.

Motivationen

Ich habe meine ersten zwei Praktika im Internat gemacht. Schon damals war mir die Frage der Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig. Leider hatte ich wenig Gelegenheit, diese Frage zu vertiefen oder mit den Eltern zusammen zu arbeiten. Deshalb wollte ich meine Arbeit und mein Interesse an der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Rahmen von Zwangsinterventionen verbinden. Da ich auch ein Projekt über häusliche Begleitung gemacht habe, fand ich es interessant, diesen Kontext für meine Arbeit zu wählen. So konnte ich das Projekt und noch ein anderes Modul mit der Arbeit verbinden.

Untersuchungsfrage und Ziele

Basierend auf meiner Motivation habe ich mich für die folgende Untersuchungsfrage entschieden: *Wie arbeiten die SozialpädagogInnen mit den Familien zusammen, die sie Zuhause und im Rahmen von Zwangsinterventionen begleiten? Wie schaffen sie es, eine partnerschaftliche Beziehung zur Familie zu entwickeln? Und wie unterstützen sie die Eltern?*

Um diese Fragen zu beantworten, habe ich mir zwei Hauptziele und mehrere Teilziele gesetzt. Das erste Ziel bezieht sich auf die Entwicklung der Zusammenarbeit und der Partnerschaft zwischen den Familien und den SP (SozialpädagogInnen). Damit wollte ich die folgenden Punkte besser verstehen: die nützlichen Elemente, um eine gute Zusammenarbeit zu schaffen; die Nutzung des systemischen Ansatzes, um die Anwendung von Zwangsmitteln zu reduzieren und die Partnerschaft zu fördern; die Basiselemente einer positiven Begleitung mithilfe des systemischen Ansatzes; die Hypothesen und Ziele in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familien und SP; die Rollen der SP und die an sie gestellten Anforderungen; der Arbeitskontext der SP und der äußere Druck, unter dem sie stehen können; die Rollen der Familien im Kontext der Zusammenarbeit und ihre Erwartungen; die Anwendung der Empowerment-Strategie, um eine Zusammenarbeit und Partnerschaft zu fördern.

Das zweite Ziel bezieht sich auf die Eltern. Welche Elemente sind wichtig für eine effiziente Unterstützung der Eltern und wie unterstützt man sie am besten? Zum Schluss spreche ich noch die Frage der Rolle der Pflegeperson und der Bindung im Kontext der Zusammenarbeit mit den Eltern an und stelle mögliche Untersuchungs-Methoden und -Werkzeuge vor.

Theoretische Rahmen

Häusliche Intervention: Zuerst erkunde ich die Theorien über häusliche Intervention in der Romandie und stelle die Besonderheiten von Fondation Carrefour vor. Dann beschreibe ich die Theorien, mit denen die SP der Fondation Carrefour arbeiten. Diese Theorien beziehen sich auf den systemischen Ansatz, die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen, die Bindung und auf sechs besondere Grundsätze, die um folgende Themen gehen: das Wohl des Kindes, die Aufnahme des Anderen, die Berücksichtigung des Familienmodells des Kindes im Umgang mit ihm, die Partnerschaft zwischen den SP und der Familie, die Verantwortung und die Zusammenarbeit mit den primären und sekundären Netzwerken der Familie.

Am Ende dieses Teils über die Fondation Carrefour präsentiere ich noch das Zielpublikum und der Verlauf einer Intervention. Die Intervention wird in verschiedene Phasen eingeteilt: das erste Treffen, die Beobachtungsphase, die Transitionsphase und die Abschlussphase.

Danach spreche ich vom systemischen Ansatz sowie der Kommunikation und des Konstruktivismus. Besonders die methodologischen Bezugspunkte sind interessant, genauer gesagt der Rahmen, Kontext und Antrag der Intervention, sowie die Vorurteile, der Druck und die Symptome. Die SP benutzen diese Bezugspunkte, um die Art der Begleitung zu bestimmen.

Partnerschaftliche Zusammenarbeit unter Zwang: In diesem Teil definiere ich die Zusammenarbeit und Partnerschaft, indem ich den systemischen Ansatz berücksichtige. Zusammenarbeiten bedeutet, dass jeder mit seinen Kompetenzen dazu beiträgt, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Die Partnerschaft geht eher um den egalitären Status jeder Person in der Diskussion. Es ist auch noch wichtig, dass jeder sich freiwillig engagiert. Das Vertrauen ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung der Partnerschaft.

Am Ende spreche ich noch über Zwangshilfe. Ich habe bemerkt, dass die SP eine wichtige Rolle in der Unterstützung der Familie einnehmen, einen Antrag zu stellen. Die SP sollen sich nicht für die SA (SozialarbeiterInnen) oder die Familie einsetzen. Sie sollen die Familie unterstützen, ihre eigenen Ziele zu wählen und diese zu erreichen. Dafür muss eine Aufgabe klar definiert werden, die zum Ziel führen wird.

Förderung der Elternschaft: In diesem letzten Teil spreche ich zuerst über die Bindungstheorie. Kurtz erklärt, dass die Eltern (oder die Pflegepersonen) auf die Bedürfnisse des Kindes antworten. In diesem Fall wird sich eine Bindung zwischen der Pflegeperson und dem Kind entwickeln. Wenn die Pflegeperson nicht adäquat auf die Bedürfnisse antwortet, kann die Bindung schwieriger werden und das kann Konsequenzen auf das zukünftige Leben des Kindes haben. Die Bindungstheorie gehört zur Achse „Praxis der Elternschaft“ (Bedürfnisse des Kindes, Grenzen, Bindung). Es gibt aber noch zwei andere Achsen, die erarbeitet werden: „Ausübung der Elternschaft“ (Rechte und Pflichten) und „Erfahrung der Elternschaft“ (Erleben, Wahrnehmung, Weitergabe).

Um auf der Basis dieser Achsen zu arbeiten und die Kompetenzen der Eltern zu entwickeln, gibt es die Empowerment Theorie. Diese meint, dass die Person selbst Experte einer Situation ist. Also müssen die SP eine gemeinsame Bedeutung des Problems mit der Person finden, die vom Kontext und von den verschiedenen Herausforderungen der Person abhängt.

Methodologie der Forschungsarbeit

Als Forschungspopulation wollte ich Familien und ihre SP der Fondation Carrefour, die Zuhause die Familie begleiten, interviewen. Ich habe mich für Familien mit Kindern zwischen 4 und 12 Jahren entschieden, weil diese Begleitung sich ziemlich stark von der von Jugendlichen unterscheidet und ich aus ethischen Gründen nicht Familien mit kleineren Kinder wählen konnte. Ich brauchte auch Familien, die Zwangshilfe bekamen und die mehr oder weniger in der gleichen Phase der Intervention waren, genauer gesagt in der Transitionsphase oder Abschlussphase. Diese hatten schon ein bisschen das Thema von Druck und Zwangshilfe erarbeitet. Am Anfang wollte ich eine Beobachtung eines Gesprächs machen und dann ein Interview mit einer Familie und einem SP machen. Dies war aber schwierig, weil eine Familie nicht an den Termin gekommen ist. An diesem Moment habe ich meine Methodologie geändert. Da es viel Zeit in Anspruch nahm, eine Beobachtung zu machen und dies auch intrusiv war, habe ich diesen Teil aufgegeben. Ich

musste also noch zwei Familien finden, um genug Daten zu haben. Am Ende hatte ich eine Beobachtung, die ich nicht benutzt habe, vier Interviews mit SP und zwei Interviews mit Familien, da eine Familie nie gekommen ist. Diese Situation zeigt auch, wie schwierig ist es, unter Zwang zu helfen. Dann musste ich die Ergebnisse analysieren. Alle gehen um bestimmte Situationen und beziehen sich nicht auf generelle Interventionen. Ich habe noch eine zusätzliche Kategorie für meine Ziele kreiert und damit die Ergebnisse analysiert.

Endergebnisse

Am Ende der Forschungsarbeit habe ich bemerkt, wie schwierig es ist, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien unter Zwang zu entwickeln. Die Zusammenarbeit ist dabei einfacher zu etablieren als die Partnerschaft. Dies beruht auf der Tatsache, dass die Familie sich nicht freiwillig in der Arbeit engagiert und dass die Rollen der Familie und der SP nicht ganz egalitär sind. Dazu kommen noch andere Schwierigkeiten wie Konflikte, unrealistische Erwartungen der Familien an den SP und kognitive oder psychische Einschränkungen.

Um eine Zusammenarbeit zu entwickeln, müssen die SP verschiedene Faktoren berücksichtigen. Die Zusammenarbeit bedeutet, dass jeder einen Teil der Arbeit je nach seinen eigenen Kompetenzen übernimmt, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dann kann die Arbeit an der Elternschaft beginnen. Bei dieser Arbeit werden drei Schwerpunkte erarbeitet: die Ausübung der Elternschaft, die Erfahrung der Elternschaft und die Praxis der Elternschaft. Die SP benutzen dann das Empowerment und verschiedene Werkzeuge, um eine Veränderung zu erreichen. In Bezug auf die Ausübung der Elternschaft, benutzen die SP eher selten das Empowerment und die Familien arbeiten weniger selbstständig. Wenn es hingegen um die Erfahrung oder die Praxis der Elternschaft geht, können die SP entweder Methoden vorschlagen und zeigen oder neue Methoden zusammen mit der Familie entwickeln. Um eine gute Zusammenarbeit zu entwickeln, sind die folgenden Items wichtig:

- * **Das Rahmen der Intervention definieren:** Dafür sind die SA wichtig, da sie oft den Antrag machen. Sie stellen am Anfang der Begleitung die Konsequenzen vor, damit die verschiedenen Herausforderungen für die Familien und die SP klar sind. Danach definieren die SP zusammen mit den Familien das Ziel und wählen eine Aufgabe, die die Erreichung des Ziels ermöglichen kann. Am Anfang und während der ganzen Begleitung sollte die Rolle der SP klar sein. Wenn die Familien also unmögliche Erwartungen haben, sollten die SP sie an einer anderen Fachperson überweisen. Der Rahmen der Intervention (Frequenz, Ort, usw.) kann und soll mit den Familien besprochen werden. So können die Familien ihre Grenzen zeigen und sich besser an die Begleitung anpassen.
- * **Das Vertrauen schaffen:** Um die Zusammenarbeit und die Partnerschaft zu schaffen, ist das Vertrauen ein wichtiger Bestandteil. Darum spielt die Persönlichkeit der Personen eine große Rolle. Was hilft, ist authentisch zu bleiben und die Grenzen zu zeigen.
- * **Kompetenzen der Familie benutzen:** Dieser Punkt geht mit dem Konzept Empowerment einher. Um diese Kompetenzen benutzen zu können, sollten die SP sich zuerst um die Pflegepersonen kümmern. Die Eltern sollten lernen, ihre eigenen Bedürfnisse und Empfindungen zu erkennen. Es gibt aber auch Grenzen der Benutzung des Konzepts Empowerment, wie kognitive oder psychische Einschränkungen.
- * **Zeit nehmen:** Dieser Punkt ist wichtig, um das Vertrauen zu stärken. Genügend Zeit ist aber auch notwendig, wenn die Familien einen Antrag stellen oder lernen, ihre eigenen Kompetenzen zu benutzen und eine Veränderung zu bewirken. Ausserdem brauchen die SP Zeit, um das Empowerment entwickeln zu können. Wenn man zu schnell arbeiten will, riskiert man, die Bindung zur Familie zu zerstören.

2. Question de recherche et objectifs

2.1 Motivations personnelles et thématique

Dès mes premiers stages que j'ai effectués auprès d'enfants et d'adolescents en garderie, école spécialisée ou foyer, j'ai pu remarquer qu'on ne pouvait espérer travailler avec eux sans travailler avec leur famille aussi. Dans toutes ces institutions où les parents venaient déposer les enfants pour la journée ou la semaine et repartaient, les ES (Éducateur social et éducatrice sociale) travaillaient plus ou moins avec les parents selon le fonctionnement de l'institution et son organisation. Certaines fois, les professionnel-le-s rencontraient les parents tous les jours, dans d'autres cas, ils les voyaient trois fois par année et d'autres fois encore, ils les appelaient une fois par semaine, par exemple.

Après ma première année en travail social et mes différents stages, j'ai découvert qu'il existait aussi d'autres approches, telle que l'AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert). J'ai aussi pu en apprendre plus sur différentes théories telles que l'approche systémique ou le développement du pouvoir d'agir. J'ai donc commencé à m'interroger sur les effets d'une intervention à domicile et d'un placement sur le système familial, en termes de développement des compétences des familles ou à l'inverse au renforcement de l'assistanat. De ce fait, je me suis interrogée sur les facteurs qui poussaient les professionnel-le-s à placer un enfant, et sur la manière de faire pour ne pas tomber dans cet assistanat dans le but que la famille puisse, après notre passage, voler de ses propres ailes. Pendant mes stages, j'ai aussi été sensible à la relation entre les ES, les parents et les enfants et à la manière dont tout le monde collaborait ensemble. Je me suis par exemple interrogée, sur la prise en compte de l'avis de chacun-e et sur les risques et difficultés de ce travail à trois, voire plus (ES, parents, enfant et mandant-e).

Dans le cadre de ma formation HES, j'ai aussi eu l'occasion de participer au projet AFE (Accompagnement Famille Enfant) mis en place par la ville de Sierre pour accompagner les familles migrantes dans leur intégration en Suisse. J'allais donc, une fois par semaine, dans une famille portugaise qui est arrivée en Suisse il y a quelques années. L'enseignante de l'enfant a proposé ce projet à la famille après avoir constaté que le suivi des devoirs à la maison ne se faisait pas à la hauteur des attentes du système scolaire valaisan. En intervenant dans cette famille, mes interrogations sur l'impact que je pouvais avoir sur cette famille en venant chez elle une fois par semaine dans le but d'apporter un soutien éducatif et à l'intégration se sont amplifiées. Outre l'attention particulière que je devais garder sur mon propre positionnement professionnel dans le but de revaloriser les compétences de chacun-e, j'avais conscience que les relations intra-familiales pourraient être modifiées suite à cette intervention. Je savais aussi que quoi que je fasse, mon intervention hebdomadaire aurait un impact (positif ou négatif) sur le système familial. La question de la collaboration s'est posée, dans cette situation, sous l'angle de la légitimité. Étant encore étudiante, n'ayant pas d'enfant, ni de parcours migratoire derrière moi, comment sera vue mon intervention par cette famille ? Les questions des rôles de chacun-e et de la valorisation des compétences me sont donc parues primordiales. Certes, cette intervention ne s'effectue pas sous aide contrainte, mais l'aide n'a pas été demandée non plus, elle a été proposée par l'enseignante, qui a, de ce fait, presque un rôle de mandante. Mon rôle dans cette situation, ainsi que dans toutes situations d'intervention en travail social, était un rôle de professionnelle avec des savoirs théoriques. La difficulté pour moi était de faire comprendre que malgré ce rôle, je ne pouvais pas résoudre leurs problèmes, puisque la famille est elle-même experte de la situation. Je ne peux que leur fournir des outils, des méthodes. C'est un travail de co-construction que nous devons donc tous fournir.

D'autres questionnements sur cette thématique sont apparus au détour de différentes situations. Par exemple, lors de ma première formation pratique, j'ai travaillé avec un jeune de 10 ans, qui n'avait plus vu sa maman depuis longtemps étant donné qu'une interdiction de rencontre avait été donnée pour cause de maltraitance. Mais ce jeune racontait régulièrement des histoires à propos de sa maman et nous disait qu'elle lui manquait. Je me suis donc posé la question de la manière dont cette décision avait été prise et des conséquences qu'elle aurait pour le jeune. Je me suis aussi interrogée sur la manière de préserver le lien ou non entre un parent et son enfant lorsque l'environnement familial devient dangereux pour l'enfant. Ce sujet m'intéressant particulièrement, j'ai lu quelques livres par curiosité, comme : *La compétence des familles* (Ausloos, 2016) ou *S'il te plaît, ne m'aide pas !* (Hardy, 2013). Ces livres m'ont permis de voir certaines situations de formation pratique sous un autre point de vue et m'ont poussée à m'interroger sur ce sujet de la collaboration entre les professionnel-le-s, les parents et les enfants sous aide contrainte.

En choisissant cette thématique, différents terrains s'offraient à moi, comme les institutions de placement des enfants ou le milieu ouvert. Finalement, je me suis décidée pour le cadre de l'AEMO pour différentes raisons. J'ai déjà fait deux stages en internat avec des jeunes entre 6 et 16 ans et j'ai donc vécu plusieurs situations dont j'ai pu parler avec mes collègues et grâce auxquelles j'ai pu approfondir ma réflexion. Ce travail avec des ES de l'AEMO sera ainsi l'occasion pour moi de découvrir l'intervention à domicile de plus près, avec des situations familiales et des approches peut-être différentes de celles que j'ai pu découvrir lors de mes stages en foyer. Cela m'intéresse d'autant plus depuis que j'ai participé au projet AFE. Ce travail me permettra donc aussi d'approfondir ma réflexion autour de ce projet et d'observer d'un autre point de vue et de manière informelle des situations de soutien éducatif au domicile, voire, pourquoi pas, d'essayer de mettre directement en pratique mes différentes découvertes en tant qu'apprenante.

2.2 Question de recherche

Dans le cadre de l'AEMO, plusieurs questions se posent à moi à propos de la collaboration entre les professionnel-le-s, les parents et les enfants.

Déjà au niveau de la collaboration sous aide contrainte : comment faire pour parler de collaboration partenariale et comment instaurer celle-ci si les parents et l'enfant n'ont fait appel à un-e ES que parce qu'on le leur a fortement conseillé ? Comment les familles vivent-elles cette collaboration forcée ? Comment les ES agissent pour impliquer dans le travail les familles si elles n'ont pas souhaité l'intervention ? En somme, comment se met en place concrètement une collaboration partenariale et comment évolue-t-elle durant l'intervention ?

Par rapport au soutien à la parentalité et toujours dans une vision de partenariat : comment soutenir la parentalité sans assister, diriger ou contrôler les parents ? Comment les parents vivent-ils le fait qu'un-e ES vienne les accompagner dans l'exercice de leur parentalité ? Comment mettre l'accent sur les compétences parentales à la place des éventuelles lacunes ? Comment rendre les parents actifs durant l'intervention et non pas en attente de réponses ?

D'après moi, il serait intéressant de regarder les enjeux autour de l'intervention à domicile sous aide contrainte en elle-même, avant de penser à ce qu'on va faire durant cette intervention. J'aimerais donc comprendre les manières de faire des ES qui leurs permettent de collaborer sous forme de partenariat avec la famille et comment les parents et les enfants vivent cette collaboration sous aide contrainte. A la fin de mon travail, j'aimerais avoir trouvé quelques pistes d'actions pour créer et maintenir une collaboration partenariale avec la famille, qui léserait le moins de personnes

possibles, qui prendrait en compte les besoins des acteurs et actrices que sont les professionnel·le·s, les parents et les enfants ainsi que la commande de la personne extérieure. J'aimerais également trouver la manière d'accompagner la parentalité qui rendrait les parents actifs.

Avec tous ces éléments, je suis arrivée à une question de recherche qui est la suivante :

Comment les ES qui interviennent au domicile familial sous aide contrainte dans le cadre de l'AEMO, collaborent avec les familles de manière partenariale, dans une vision de soutien à la parentalité ?

2.3 Liens avec le travail social

Ma question de recherche parle de soutien à la parentalité, de collaboration, de partenariat, d'intervention à domicile et d'aide contrainte. Une des bases du travail social est, il me semble, la co-construction et la création de liens avec les personnes que nous accompagnons. Les termes de collaboration et de partenariat reprennent bien cette idée. De plus, les ES ont pour mission d'accompagner les personnes vers plus d'autonomie. L'idée de soutien à la parentalité va aussi dans ce sens-là. En effet, les ES vont permettre aux parents de retrouver du pouvoir d'agir pour s'occuper eux-mêmes de leur enfant. Les ES s'occupent donc de la socialisation des parents et des enfants indirectement. Pour ce faire, les ES se basent sur les compétences et les forces des parents pour co-construire justement avec eux et développer leurs compétences parentales.

Un tel accompagnement peut se passer dans un cadre institutionnel ou dans le cadre naturel de l'enfant, qui est le domicile. Cela permet aux ES de travailler avec le système de l'enfant et son environnement naturel. Dans ma question, je m'intéresse plutôt au deuxième cas, puisque le fait de travailler régulièrement avec toute ou une partie de la famille m'intéresse particulièrement. L'aide sous contrainte est aussi une part importante du travail des ES. En effet, il n'est pas rare que des ES doivent travailler sous mandat judiciaire ou administratif ou bien avec diverses pressions extérieures à prendre en compte, telle qu'une demande d'un service de protection des mineurs ou de l'école de l'enfant. De plus, un travail interdisciplinaire est souvent nécessaire avec le reste du réseau de l'enfant (AS, enseignant·e·s, thérapeutes, etc.).

2.4 Objectifs

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai posé des objectifs et des sous-objectifs sur lesquels je me suis appuyée afin de construire mon cadre théorique, puis pour analyser mes résultats :

1. **Évaluer la manière dont les ES mettent en place une collaboration partenariale avec les familles dans le cadre d'une intervention sous aide contrainte.**
 - a. Comprendre quels sont les ingrédients utiles à une bonne collaboration.
 - b. Voir dans quelle mesure la systémique et les repères définis par Amiguet et Julier sont utilisés afin de diminuer la contrainte et d'établir un partenariat.
 - c. Comprendre la manière dont les professionnel·le·s mettent en place les bases de l'intervention, soit le choix du système, les hypothèses, les objectifs, les rôles, la demande, les pressions extérieures, le contexte et le cadre.
 - d. Cerner la manière dont les familles se positionnent face à la contrainte.
 - e. Cerner quelles sont les attentes des familles face aux ES.
 - f. Cerner la place de la notion de DPA dans la création de la collaboration et du partenariat.

2. Comprendre ce que les ES soutiennent dans la parentalité et la manière dont cette dernière est soutenue.

- a. Observer quelles sont les actions concrètes et les objectifs mis en place dans le but de soutenir la parentalité et quelles compétences sont développées et comment.
- b. Voir si et comment les ES travaillent sur le *caregiving* et le lien d'attachement.
- c. Comprendre la manière dont les professionnel·le·s utilisent le DPA pour soutenir la parentalité.
- d. Questionner le positionnement des familles face au changement, notamment si elles sont en attente de solutions.

3. Cadre théorique

Les concepts que j'amène dans mon cadre théorique vont me servir de début de réponse à ma question de recherche et de base pour faire mes recherches de terrain et analyser les données. Pour définir quels concepts je voulais développer, j'ai défini d'abord les grands champs théoriques de ma thématique. Ensuite, j'en ai tiré des concepts qui me semblaient être intéressants pour développer ma problématique.

Mon cadre théorique est donc organisé de la manière suivante :

- **L'intervention à domicile** : Dans cette première partie du cadre théorique, je commencerai par expliquer ce qu'est l'AEMO et plus précisément l'AEMO de Neuchâtel. Il me paraît en effet important d'en expliquer le contexte, ainsi que le cadre des interventions des ES qui y travaillent. J'expliquerai dans le même temps, les bases théoriques sur lesquelles s'appuie l'AEMO de Neuchâtel et la manière dont les ES interviennent. Je développerai alors l'un des grands concepts sur lequel s'appuient les ES de l'AEMO dans le cadre de leurs interventions, qui est l'approche systémique. Ainsi j'expliquerai ce qu'est cette approche, tout comme les concepts de base de l'intervention systémique. Puis je développerai la manière dont les ES travaillent et interviennent avec cette approche dans le cadre d'une famille.
- **La collaboration partenariale avec les familles** : Dans la deuxième partie de mon cadre théorique, je développerai la notion de collaboration, ainsi que le partenariat puisque l'AEMO de Neuchâtel utilise ce terme pour décrire le travail avec les familles. Pour cela, je vais répondre à deux questions : Que sont la collaboration et le partenariat? Et comment collabore-t-on sous la forme partenariale ? À partir de cela, je pourrai alors parler de la collaboration dans une vision systémique, ainsi que du partenariat. Puis, je développerai la question de l'aide sous contrainte qui m'intéresse tout particulièrement. A partir de là, je vais clarifier ce que j'entends par « aide contrainte » dans ma question de recherche et voir quels en sont les enjeux dans le cadre des interventions des ES de l'AEMO de Neuchâtel. Dans cette partie, je vais donc définir les différentes aides contraintes, et m'intéresser à la manière d'intervenir dans ce contexte particulier.
- **Le soutien à la parentalité** : Finalement, je parlerai du soutien à la parentalité en partant de deux axes : ce que les ES soutiennent et comment elles et ils le soutiennent. Je développerai alors ce qu'est le lien d'attachement entre les parents et les enfants, ce qui m'amènera à la notion de *caregiving*. À partir de là, je pourrai alors parler de la parentalité. Je vais alors parler du rôle qu'ont les parents dans l'éducation de leurs enfants aujourd'hui et donnerai une définition de la parentalité. Puis, pour approfondir la manière de soutenir la parentalité, je parlerai des tensions entre accompagnement et contrôle, de la notion de DPA et de la manière dont les ES peuvent l'appliquer. Cela m'amènera alors finalement à parler des compétences parentales et de la manière dont les ES peuvent les soutenir ou non.

3.1 L'intervention à domicile

3.1.1 L'AEMO

3.1.1.1 Contexte et histoire

En Suisse, l'AEMO s'est développée indépendamment des services juridiques et de manière différente selon les cantons. Lorsque nous parlons d'AEMO en Suisse Romande, cela signifie Action Educative en Milieu Ouvert et cela concerne les ES qui travaillent avec des familles à leur domicile ou au bureau parfois, et donc dans le milieu naturel de l'enfant. Le premier canton à avoir ouvert un service d'AEMO est le canton de Vaud en 1971 (Fondation Jeunesse et Familles). Il a ensuite été suivi, dans l'ordre, par Neuchâtel en 1982 (Fondation Carrefour), le Valais en 1989 (AEMO Valais), puis Fribourg et Genève la même année, en 2009 (AGEPE, FOJ et Fondation Transit). Différentes fondations ou associations chapeautent ce service. A Neuchâtel, il s'agit de la Fondation Carrefour. Le fonctionnement de l'AEMO diffère aussi d'un canton à l'autre. En effet, dans le canton de Vaud, par exemple, les ES de l'AEMO sont obligatoirement mandaté·e·s par le SPJ (Service de protection de la jeunesse) sur demande des familles ou après une mesure judiciaire (Fondation Jeunesse et Familles). Dans le canton de Neuchâtel, au contraire, les familles doivent venir faire d'elles-mêmes une demande de suivi à l'AEMO et les mandats de l'OPE sont encore très rares, voire inexistantes (Fondation Carrefour, 2016)¹.

En Suisse allemande et dans le Haut-Valais, il n'existe pas de service similaire à celui de l'AEMO romande mais de nombreux services d'aide et de soutien à la famille sont regroupés dans l'association SPF (Sozialpädagogische Familienbegleitung). En France, l'AEMO a été développée en 1958, comme mesure judiciaire (CNAEMO). Cela correspond à la curatelle d'assistance éducative en Suisse, durant laquelle peut être demandée une intervention de l'AEMO. Le service français d'AED (Aide Éducative à Domicile) aussi appelé *AEMO administrative*, créé en 1959, correspond en revanche à l'AEMO suisse dans les situations où les ES ne sont pas mandaté·e·s par un service juridique, mais uniquement par les familles ou le SPJ, par exemple (CNAEMO). Il me paraît important de faire cette différence, étant donné que les acronymes sont identiques et que bon nombre d'ouvrages ou d'article parlant de l'AEMO nous viennent de France.

L'AEMO de Neuchâtel fait donc partie de la Fondation Carrefour. Elle a été mise en place dès 1982, suite à la demande de services placeurs d'offrir un service éducatif ambulatoire. Le service neuchâtelois a aujourd'hui deux bureaux principaux à Peseux et à la Chaux-de-Fonds, ainsi que des annexes servants à rationaliser les déplacements (Fondation Carrefour, 2016). Cela n'est pas anodin d'après les responsables que j'ai pu rencontrer en entretien exploratoire. En effet, le lieu

¹ Les services de protection des mineurs et les AEMO fonctionnent très différemment d'un canton à un autre. Dans le canton du Valais, le SCJ (Service Cantonal de la Jeunesse) regroupe les différents services en lien avec la prévention et la protection des mineurs en offrant des prestations aux enfants et aux familles dans le cas de développement psychosocial perturbé ou en danger. L'OPE fait partie de ces différentes prestations et la majorité des mesures AEMO dans le canton du Valais se font sur mandat du SCJ ou du tribunal des mineurs, mais un mandat n'est pas obligatoire. Dans le canton de Neuchâtel, l'OPE dépend du SPAJ (Service de Protection de l'Adulte et de la Jeunesse) qui comprend aussi tout ce qui est lié aux accueils parascolaires, aux institutions spécialisées, au soutien à la parentalité et aux curatelles. Une mesure AEMO peut être recommandée par l'AS de l'OPE mais les mandats sont presque inexistantes. Le système du canton de Vaud est encore différent. Le SPJ correspond dans les grandes lignes au SCJ valaisan et comprend des ORPM (Offices Régionaux de Protection de Mineurs). En revanche, pour avoir accès à une mesure AEMO, même les familles demandeuses doivent passer par le SPJ.

des entretiens avec les familles dépend aussi de l'emplacement géographique du bureau et de leur domicile. Les familles de la Chaux-De-Fonds viennent plus volontiers directement au bureau, alors que plus loin, les familles préfèrent recevoir les ES chez elles.

3.1.1.2 Bases théoriques de l'AEMO de Neuchâtel

Comme le précise le concept pédagogique de l'AEMO neuchâtelois, les ES de ce service interviennent principalement dans la prévention secondaire et tertiaire. Alors que la prévention primaire s'adresse à tout·e mineur·e et tout parent qui se poserait des questions, la prévention secondaire s'adresse aux mineur·e·s et aux parents qui font face à des difficultés causées par divers événements de la vie. Quant à la prévention tertiaire, on entend cela comme de la protection des mineur·e·s confiée à l'OPE et comme action socio-éducative visant la diminution des risques.

Le service d'AEMO de Neuchâtel appuie sa pratique sur différentes bases théoriques qui sont les approches systémiques, psychodynamiques et cognitivo-comportementales. Il utilise aussi la théorie de l'attachement, ainsi que le concept de parentalité et un cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement de l'enfant (Fondation Carrefour, 2016). Je développerai ces derniers points plus loin dans mon cadre théorique. D'après le concept pédagogique, les ES de l'AEMO de Neuchâtel suivent également six grands principes qui permettent aux professionnel·le·s d'enrichir leur posture et de donner une direction à leurs pratiques. Ces principes sont les suivants :

- * **L'intérêt supérieur de l'enfant.** [...] [donc] le respect du développement biopsychosocial de l'enfant et [...] en cas de conflit d'intérêts, celui de l'enfant prime.²
- * **L'accueil de l'autre.** Ce principe s'inspire des approches humanistes [...].³
- * **Le respect du système et du modèle familial dans son environnement.** [...]
- * **Le partenariat entre la famille et l'intervenant AEMO.** Ce principe engage l'intervenant dans une co-construction du projet d'accompagnement avec les parents et les enfants.
- * **La responsabilisation.** [...] offrir un espace favorisant l'implication de chacun et autorisant la liberté de choix [...] en valorisant les compétences et les ressources familiales.
- * **La collaboration avec les réseaux primaires et secondaires de la famille.** Ce principe souhaite intégrer toutes personnes et/ou services impliqués en vue de favoriser les liens et coordonner les actions [...] ⁴ (Fondation Carrefour, 2016, p. 7)

3.1.1.3 L'intervention de l'AEMO de Neuchâtel

L'AEMO de Neuchâtel intervient auprès de familles ayant un ou des enfants qui grandissent dans leur milieu de vie naturel et qui rencontrent des difficultés de différents ordres, comme le précise le concept pédagogique:

- * Parents démunis, en manque de repères éducatifs

² Ce principe reprend la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Fondation Carrefour, 2016).

³ L'approche humaniste vise entre autres à accueillir la personne telle qu'elle est et la rejoindre là où elle en est, avec ses ressources, ses forces et ses faiblesses (Fondation Carrefour, 2016).

⁴ L'AEMO de Neuchâtel collabore entre autres avec l'OPE, l'Office Régional de Placement, le Centre Neuchâtelois de Psychiatrie pour enfants et adolescents, des psychologues, des ergothérapeutes, des psychomotricien·ne·s, des pédiatres, les écoles, les accueils pré- et parascolaires, les voisins ou les amis.

- * Isolement
- * Précarité
- * Quotidien désorganisé et/ou conflictuel
- * Rôles confus entre les membres de la famille
- * Style éducatif violent et/ou inconséquent
- * Communication chaotique
- * Équilibre de la famille bouleversé par des événements majeurs de la vie (décès, séparation, naissance, déménagement, chômage, etc.)
- * Situation encore floue pour le réseau en charge de la famille

La fondation Carrefour indique que toute famille neuchâteloise peut faire appel directement à l'AEMO et que les ES de l'AEMO de Neuchâtel ne travaillent pas sous mandat judiciaire et/ou pénal (Fondation Carrefour). En revanche, comme me l'ont expliqué les responsables, il arrive que cette mesure soit prise par la famille sous forte recommandation du juge, de l'OPE ou de l'école, par exemple. Ensuite, lorsqu'une intervention est décidée, elle se déroule en plusieurs étapes.⁵

1. Le premier rendez-vous se passe généralement dans les bureaux de l'AEMO. Différentes personnes concernées par la situation peuvent être présentes lors de ce rendez-vous selon la décision prise avec la famille. Parfois, l'instance qui a recommandé le suivi par l'AEMO peut prendre part à la rencontre pour expliciter ses motivations. Lors de cet entretien, l'ES va expliquer sa mission et sa manière de travailler et va entendre et identifier les différents besoins de la famille. Après cela chacun-e va décider si elle ou il veut s'engager dans ce suivi.
2. Lorsque l'accompagnement débute, un contrat de collaboration qui définit le cadre de l'intervention est signé. Ce contrat permet, d'après le concept pédagogique, de passer de l'implicite à l'explicite, ce qui donne une sécurité et un cadre au futur travail. Ce contrat contient différents éléments : les modalités pratiques (durée, collaboration avec l'OPE, gratuité, prises de rendez-vous, rupture de l'accompagnement), l'organisation (lieu, fréquence, bilans, engagement réciproque), les attentes (de la famille et du service orienteur) et le projet commun.
3. La phase d'observation et d'élaboration qui sert à créer une alliance éducative et à favoriser la co-construction dure 3 mois. A la fin, une rencontre permet de faire un premier bilan. Ce bilan permet de partager les observations, de vérifier si le cadre a été respecté et si les moyens du service peuvent répondre aux besoins de la famille et de formuler des objectifs pour la phase de transition.
4. Durant la phase de transition, qui dure généralement 9 mois, le projet commun est mis en pratique. Celui-ci encourage la famille à faire des changements, même minimes. Cette phase permet d'activer un processus au sein de la famille.
5. Lors de la phase de conclusion (environ les 6 derniers mois), l'ES vise à renforcer l'autonomie de chacun-e. Les progrès ainsi que les améliorations possibles sont identifiés. Le processus de séparation et de fin d'accompagnement est engagé à ce moment-là. L'accompagnement se termine officiellement par un bilan final. Ce dernier permet de donner un temps de parole à chacun-e pour s'exprimer sur les points positifs et négatifs de l'intervention de l'AEMO. Il permet aussi de valoriser les changements et le travail qui ont été faits. L'accompagnement peut se terminer pour différentes raisons, comme le signale le concept pédagogique : la fin du contrat, une grande amélioration de la situation, le désintéressement d'un-e ou des membres

⁵ Certaines particularités sont mises en place pour les enfants de 0 à 4 ans, mais je ne vais pas m'attarder dessus, étant donné que ma population de recherche est les familles avec des enfants de 4 à 12 ans.

de la famille, un placement à long terme en institution, un déménagement hors canton, un changement important dans le fonctionnement familial ou par choix de la famille.

La durée totale de cet accompagnement est de 18 mois en général ; en effet, il est possible de la fractionner, de l'écourter ou de la prolonger. De même qu'il est toujours possible de modifier ou renégocier le contrat de collaboration. Un-e AS de l'OPE est obligatoirement désigné référent-e de la famille, car cela permet d'avoir un regard extérieur et de passer le relais lors de demande spécifique de la part d'un parent ou des ES. Les ES de l'AEMO sont tenus au devoir de discrétion ainsi qu'au devoir de signalement (Fondation Carrefour, 2016).

3.1.2 L'approche systémique

3.1.2.1 Les bases théoriques de la systémique

L'un des concepts principalement utilisés par les ES de l'AEMO Neuchâtel, est l'approche systémique, comme le décrit la Fondation Carrefour (2016) dans son concept pédagogique. Cette approche permet de travailler sur les relations, les interactions au sein de la famille et entre la famille et son réseau. Les ES vont alors travailler autour du fonctionnement du système familial au lieu de travailler uniquement avec l'individu, soit le ou la patient-e désigné-e (Durand, 2014). Cette approche se base sur différentes bases théoriques, telles que la communication, le constructivisme et la théorie des systèmes. Je vais ici développer les points qui m'intéressent dans ces trois théories pour mieux comprendre ensuite l'approche systémique dans les contextes de la collaboration partenariale et du soutien à la parentalité.

La théorie de la communication a été développée par l'équipe de Palo Alto dans les années 50 en proposant des axiomes (Durand, 2014). Le premier explique que tout comportement communique quelque chose. On ne peut donc pas, ne pas communiquer. Le psychisme serait comme une sorte de boîte noire et on ne pourrait connaître son contenu que par le comportement (Amiguet et Julier, 2014). Celui-ci va un peu de pair avec le suivant qui dit que deux modes de communications existent : le langage digital qui est verbal, et le langage analogique, donc non-verbal (Durand, 2014). Et finalement le dernier axiome qui m'intéresse explique que les échanges peuvent se baser sur des relations symétriques ou complémentaires qui peuvent aussi évoluer dans le temps⁶ (Durand, 2014). On peut repérer ces structures en observant les redondances⁷ dans la relation. La relation symétrique est basée sur l'égalité des individus et la reconnaissance de celle-ci, alors que la relation complémentaire se base sur la différence et la reconnaissance de cette dernière (Amiguet et Julier, 2014).

⁶ La théorie de la communication comporte encore trois axiomes qui sont les suivants :

- La communication comporte deux aspects : le contenu, qui est l'information partagée et la relation, qui explique comment entendre le message communiqué et quelle est la relation entre les deux personnes (Durand, 2014).
- La communication étant un processus avec des systèmes de rétroaction, il est difficile de savoir où se situe le début et la fin de l'interaction, puisque chaque comportement est en même temps la réaction du précédent et l'inducteur du suivant. Chacun-e a donc son propre point de vue sur la ponctuation de l'interaction (Amiguet et Julier, 2014).
- Un message ne prend sens que lorsqu'il est émis dans un contexte précis (Durand, 2014).

⁷ Définition : l'apparition d'un premier élément impose une contrainte. Un jeune va, par exemple, fuguer chaque fois que son père ne rentre pas le week-end.

Il se peut, comme l'écrit Durand (2014), que des formes vicieuses de la communication se développent. On parle alors de :

- contradiction si deux messages différents sont émis par la même personne à un moment ou de manière différente (verbale et comportementale), ou si deux messages contradictoires sont émis par deux personnes sur un même sujet. Une contradiction peut devenir une richesse comme base de réflexion, mais peut aussi se transformer en jeu de pouvoir pour savoir qui aura « le dernier mot ». Les ES peuvent aussi se retrouver face à des contradictions dans une même famille quand elle ne peut par exemple pas payer les frais liés à la scolarité mais s'achète une voiture. L'ES doit alors travailler avec des stratégies qui sortent de la moralisation ou de l'explication ;
- paradoxe quand le message contradictoire rend tout choix impossible. La personne à qui sont adressés ces messages, ne peut alors que faire faux, étant donné qu'en obéissant à l'un, elle désobéira à l'autre. Le paradoxe est souvent émis sans même que la personne émettrice en soit consciente. Par exemple, un ES peut dire à un père qu'il doit prendre des décisions dans la famille, mais dans la réalité il ne demande l'avis qu'à la maman. La métacommunication peut aider à sortir de ce simple lien.
- double-lien s'il y a impossibilité de méta-communiquer à propos d'un paradoxe. Celui-ci a lieu entre deux personnes liées de manière durable et importante, une mère et sa fille par exemple. Le double lien peut aussi être scindé si les messages contradictoires émanent de deux personnes différentes. Le fait que la relation soit durable et importante fera que les injonctions contradictoires finiront par structurer la relation.
- secret si une information est détenue par une ou plusieurs personnes du système mais dissimulée aux autres. Son pouvoir est potentiellement destructeur de l'image d'une personne ou d'un groupe et celui qui le détient possède donc un certain pouvoir sur les autres. Lorsqu'une personne partage un secret avec un-e ES, la personne retrouve une position dite haute et contrôle mieux la situation. L'intervenant-e face à un secret doit agir de manière tactique en prévenant sur ce qui peut être dit ou non et ce qui sera révélé ouvertement au reste du système durant la pose du cadre par exemple.

La deuxième théorie qui est à la base de l'approche systémique est le constructivisme. Pour Amiguet et Julier (2014), ce qui est important de retenir quant à la théorie du constructivisme est que l'être humain est responsable de sa pensée et qu'il construit son propre monde. Le fait de connaître quelque chose, ne repose pas sur une connaissance objective, mais bien sur notre expérience antérieure. Cette théorie implique donc l'idée de tolérance, de responsabilité et de liberté envers les autres. Dans le cadre de l'intervention, il faudrait alors prendre en compte que les visions des autres sur le monde ne sont pas plus mauvaises que les nôtres. Il faudrait aussi se sentir responsable de la réalité que nous construisons, donc les ES ne détiennent pas la vérité, mais seulement leur vérité, tout comme la famille détient la sienne (Amiguet et Julier, 2014). Cette prise de conscience favoriserait à mon avis une approche de l'ES avec une position à la même hauteur que celle de la famille sans qu'une ne soit au-dessus de l'autre.

Finalement, dans la théorie des systèmes, Durand définit un système comme « *un ensemble d'éléments différenciés, en interactions dynamiques, organisés en fonction d'une finalité, dans un contexte déterminé* » (2014, p. 59). La définition que donnent Amiguet et Julier la complète bien : « *Un système est un ensemble repérable, composé d'éléments organisés, interdépendants, interagissant, et qui cherche, dans un environnement donné, à atteindre un ou des buts déterminés, explicites ou non, en évoluant et en produisant une ou des activités.* » (Amiguet et Julier, 2014, p. 38)

Cela veut dire, d'après Durand (2014), qu'un système est composé de différents éléments et de leurs interactions, et qu'il y a des caractéristiques essentielles qui restent en permanence même si des éléments en eux-mêmes changent. Par exemple, un système familial reste le même système, même après qu'un enfant est parti de la maison ou qu'un bébé est né. Le nom de famille peut être l'une de ses caractéristiques essentielles. Le système familial, comme tout système vivant est auto-régulé par des rétroactions positives et négatives (morphogenèse⁸ et homéogenèse⁹). Cela lui permet de rester en vie, tout en répondant aux besoins individuels de chaque membre de la famille. Toujours d'après l'auteur, dans un système vivant, on retrouve encore : des règles implicites ou explicites, des sous-systèmes (structures) organisés selon les fonctions de chacun-e des membres, des territoires pour chaque sous-système, des rôles qui sont en fait les comportements attendus par une personne assumant une fonction déterminée, et une hiérarchie qui définit l'importance des rôles de chacun-e. Tous ces éléments sont mis en place dans un but précis et dans un contexte déterminé.

3.1.2.2 L'approche systémique de la famille

L'approche systémique dans le contexte de l'AEMO consiste donc à considérer la famille comme un système familial et prend en compte chaque individu-e, ainsi que les relations entre les membres du système et leurs interactions. Dans un système familial sain, l'objectif est la survie du groupe et de ses membres. Pour atteindre cet objectif, le système a des échanges avec son environnement extérieur qui lui sont indispensables. Lorsqu'un système familial est replié sur soi, on parle de familles fermées. S'il est difficile de repérer les membres internes et externes au système, on parle alors de familles exagérément ouvertes. Elles sont dites rigides si l'homéogenèse, donc le fait de toujours rester pareil est leur seul but, et chaotiques lorsque le changement est très fréquent et constitue le seul moyen de garder l'équilibre du système (Durand, 2014).

Comme le font remarquer Amiguet et Julier (2014), un système humain n'est pas n'importe quel système. Ils différencient les systèmes en deux sortes : les systèmes prédictibles, comme les ordinateurs ou tout autre objet dont une théorie peut prévoir le comportement, sont la première sorte. Ces systèmes ne font jamais d'erreur et répètent sans cesse les mêmes réponses aux stimuli correspondants. En deuxième lieu, il y a les systèmes imprévisibles, tels que les systèmes humains. C'est-à-dire qu'un même stimulus peut déclencher différentes réponses selon l'état interne du système. Ces systèmes dépendent aussi de leur passé et sont donc imprévisibles.

D'après Durand (2014), d'autres éléments sont encore à prendre en compte lorsqu'on travaille avec des familles de manière systémique, tels que le mythe familiale, l'organisation familiale et les objectifs familiaux. Le mythe définit un ensemble de croyances partagées par l'ensemble des membres de la famille et qui concernent les rôles de chacun-e et leurs relations. Ce mythe a une fonction de cohésion interne, ce qui permet d'instaurer des rituels, par exemple, mais il a aussi une fonction d'image sociale, donc c'est l'image que la famille propose aux personnes extérieures au système, image souvent gratifiante. Pour finir, le mythe sert de ligne de conduite à la construction de l'identité de chaque membre, de même que les valeurs propres au système et son histoire. Toujours d'après l'auteur, un-e ES travaillant avec une famille pourra observer l'influence qu'a ce

⁸ Définition : processus qui consiste en l'élaboration de nouvelles solutions, favorise la croissance et le changement (Durand, 2014)

⁹ Définition : état d'équilibre qui permet le fonctionnement normal du système, empêche le changement et inhibe les informations nouvelles (Durand, 2014)

mythe sur les comportements des membres de la famille mais ne pourra pas attaquer le mythe de front, ce qui serait perçu comme une grande menace.

L'auteur ajoute encore que l'organisation familiale reprend, elle, les règles et les sous-systèmes, éléments communs à tous systèmes vivants, de même que les objectifs qui eux devraient servir à faire exister le système comme totalité tout en permettant l'évolution de chacun-e de ses membres. Les ES pourraient observer ces différents éléments afin de mieux cerner les différents enjeux familiaux et devraient autant que possible faire appel aux aptitudes morphogéniques de la famille pour qu'elle imagine elle-même des solutions. Ces solutions seraient alors mieux acceptées par le système que des solutions apportées par quelqu'un d'extérieur au système familial puisqu'elles répondent aux exigences et aux caractéristiques de la famille.

3.1.2.3 L'intervention systémique

L'approche systémique est, en fait, un « *modèle de pensée et d'action pour le travail social* » (Amiguet et Julier, 2014, p. 55). C'est à partir de ce modèle que peut se construire une intervention systémique, telle qu'elle est pratiquée dans le cadre de l'AEMO, par exemple. Pour commencer à parler de l'intervention systémique en travail social, il faut déjà, d'après Amiguet et Julier, comprendre ce que veut dire « intervenir ». On peut définir ce mot comme suit : « *Intervenir : du latin inter venire : venir entre. Prendre part volontairement à une action afin d'en modifier le cours. Agir énergiquement pour éviter l'évolution d'un mal. Se produire, arriver, avoir lieu.* » (Dictionnaire encyclopédique Larousse¹⁰, in Amiguet et Julier, 2014, p. 84). Les ES devraient donc, selon Amiguet et Julier, venir entre une chose et une autre. Ils et elles se trouveraient, en fait, dans plusieurs positions : entre le ou la mandant-e et la personne, entre la personne et son problème, ainsi que son organisation interne et ses réseaux relationnels. L'ES viendrait aussi perturber un fonctionnement qui ne va pas en modifiant le cours des événements pour éviter qu'un mal évolue. Mais ce n'est pas parce que l'ES se trouve dans une position entre deux, qu'elle ou il est joué le rôle de médiateur. Il ou elle co-construit en fait l'intervention, avec le ou la mandant-e et les personnes et agit comme intervenant-e impliqué-e, car en intervenant à partir de la demande d'une personne ou d'un-e mandant-e, l'ES fige le problème ou du moins sa définition. Le fait d'introduire un élément nouveau dans le système oblige donc ce dernier à se réorganiser par des rétroactions négatives ou positives (Amiguet et Julier, 2014). Comme l'explique Durand (2014), de par son intervention, l'ES ne peut rester en dehors du système familial en tant que simple observateur ou observatrice. Un deuxième système est créé à partir de la famille et des intervenant-e-s : le système d'intervention. C'est ce qu'on appelle la deuxième cybernétique. L'ES vit alors une histoire commune avec la famille et n'observe donc pas un système mais auto-observe son propre système d'intervention (Durand, 2014).

Ainsi, on peut se demander quels systèmes du ou de la patient-e désigné-e est-ce qu'il faut prendre en compte : parents-enfants, famille nucléaire, famille élargie, cadre scolaire, amis, etc. D'après Gendreau (1993), il faudrait d'abord prendre un compte un maximum de systèmes et restreindre petit à petit selon ce qui paraît le plus approprié. On peut considérer que l'intervention d'un-e ES dans une famille comporte plusieurs étapes, comme nous le montrent les phases de l'intervention du concept pédagogique de la Fondation Carrefour, ainsi que Durand (2014). Pour ce dernier, l'intervention commence lors des contacts préalables. C'est à ce moment-là que l'ES va prendre connaissance de la demande ou de la non-demande. Ce premier contact ne se passe généralement

¹⁰ La date n'a pas été trouvée.

pas avec tous les membres de la famille. L'ES va récolter les premières informations et va déjà commencer à faire circulariser ces informations ; ce qui constitue, pour l'auteur, le début du changement. Après ce premier contact, la phase d'évaluation pour G. Durand (2014), ou la phase d'observation et d'élaboration pour la Fondation Carrefour (2016) débute. Comme l'explique Durand, durant cette phase, l'ES va récolter des informations sur le système, sur les règles et les mythes, leur définition du problème, la communication intra-familiale, les sous-systèmes et les rôles de chacun-e (Durand, 2014). Tout cela en observant les redondances au niveau des relations. Grâce à cela, l'ES pourra établir une hypothèse systémique (Mansuela, 2016). Une hypothèse systémique est, comme l'explique Durand (2014), une supposition provisoire sur la situation qui va servir de base de travail pour la suite de l'intervention et qui peut être confirmée ou infirmée. Après cela vient la création d'un contrat qui fixera les modalités pour la suite du travail, puis la phase de changement (Durand, 2014).

Durant ces différentes phases, l'ES va faire attention à plusieurs « *repères méthodologiques* » ainsi nommés par Amiguet et Julier (2014), dont certains ont déjà été cités plus haut. Ces repères sont des portes d'entrée pour comprendre la situation dans sa globalité en passant par un certain angle de vue ; et plus le nombre de repère pris en compte est grand, plus la vision globale de la situation devient riche. Les ES vont travailler avec ces repères durant toute la durée de leur intervention (Amiguet et Julier, 2014). Je vais ici expliquer les plus importants pour la suite de mon travail¹¹ :

- * **Le cadre** désigne ce qui entoure l'intervention : les demandes, les différentes pressions, les attentes de chacun-e et les contraintes. La définition du cadre dans un contexte de travail social est particulièrement importante étant donné que les ES ne sont pas soumis au secret professionnel. Il est donc essentiel de clarifier ce qui restera confidentiel et ce qui devra être rapporté à d'autres instances. Les règles de collaboration, ainsi que les limites doivent aussi être explicitées. Mais cette notion demande aussi de faire la différence entre ce qui vient de la personne désignée et ce qui vient des autres, ainsi que de créer un espace de travail avec les personnes concernées (Amiguet et Julier, 2014). Lebbe-Berrier (1992) reprend la notion de cadre dans le contexte d'aide contrainte en la divisant en trois parties distinctes : le cadre « au nom de », le cadre « en notre nom » et le cadre « avec eux ». Le premier consiste à poser le contour du cadre d'intervention, à expliciter « au nom de quoi ou de qui » l'ES intervient, quel est le mandat ou la commande. Le deuxième sert de débroussaillage, c'est-à-dire que l'ES va travailler sur les représentations, sur ce que la famille a compris du rôle de chacun-e, sur ce qui est à négocier et ce qui est impossible à négocier. Le troisième cadre, explique l'auteure, permet d'ajuster et d'élaborer le travail qui va être fait ensemble. Des aller-retours entre ces trois cadres sont possibles, voire souhaitables afin de réajuster le cadre et de le tenir (Lebbe-Berrier, 1992). La pose du cadre se fait aussi avec l'aide du contrat de collaboration, dans la situation de l'AEMO de Neuchâtel. Pour Amiguet et Julier (2014), un cadre clair permet d'assurer une certaine sécurité pour les partenaires, mais aussi une certaine marge de manœuvre et des relations claires. La pose du cadre permettra aussi de métacommuniquer sur les rôles de chacun-e, donc sur

¹¹ En plus de ceux cités, il y a encore les repères du jeu relationnel et du temps. Le jeu relationnel comprend « *le mode relationnel répétitif qui s'instaure entre deux ou plusieurs partenaires dans un contexte donné.* » (Amiguet et Julier, 2014, p. 178) et donc aussi la place et le rôle de chacun-e, ainsi que la hiérarchie établie. Le temps est un repère complexe qui définit le rapport au temps de chaque système, ainsi que sa capacité à s'inscrire dans le passé, le présent et l'avenir. Il y a aussi la notion du cycle de vie à prendre en compte.

la compréhension que chacun-e a de ces derniers et sur les attentes à ce propos, par exemple.

- * **Le contexte** définit l'environnement dans lequel se situe quelque chose, donc l'ensemble des circonstances et des relations qui entourent l'intervention. D'après Amiguet et Julier (2014), un même élément prendra un sens différent selon son contexte, et connaître le contexte, permet de comprendre la situation et de prendre en compte des règles implicites dictées par ce contexte. Par exemple, tous les sujets touchant à l'argent pourraient être tabous dans une famille avec de gros problèmes financiers. La reconnaissance d'un contexte passe entre autres par des indices appelés marqueurs de contexte. La métacommunication sur le contexte peut aider à éviter des confusions de contexte et permet de créer un espace intermédiaire, cela passe par l'explicitation de la vision que chacun-e porte sur le contexte, par exemple.
- * **Le préconstruit** définit tout ce qui précède la rencontre, toutes les croyances, les connaissances, les représentations, les préjugés, les valeurs, les mythes. Ce concept se base sur la théorie du constructivisme, en partant du principe que la construction d'une rencontre débiterait avant même que la rencontre ne se fasse, et ceci au niveau des représentations individuelles, mais aussi des constructions sociales. En plus de cela, deux concepts viennent entourer la rencontre même de l'ES avec la famille : l'autoréférence et les résonances. L'autoréférence traite de la deuxième cybernétique et du fait que le sens d'un événement n'est donné que par la personne qui observe. Le problème est donc co-construit avec l'ES qui lui donne un sens. Les résonances, elles, désignent le point de jonction entre le système de l'ES et celui de la famille. L'ES privilégie en fait des informations ou donne du sens à certains événements en fonction de son propre vécu et de ses propres émotions. Un-e autre ES ne donnerait pas la même importance aux mêmes événements (Amiguet et Julier, 2014). Du côté des familles, selon Gendreau (1993), les enfants peuvent parfois avoir l'impression qu'une trop grande complicité entre leurs parents et les ES pourrait nuire à leur recherche d'autonomie. Sans oublier que les enfants, et plus particulièrement les jeunes, ont aussi des interactions avec leurs pairs, ce qui peut influencer leur comportement vis-à-vis des ES ou des parents. De plus, toujours d'après l'auteur, les contacts que les jeunes ont habituellement avec les professionnel-le-s de l'éducation n'ont lieu que quand « ça va mal ». L'image des ES n'est donc pas forcément positive et ces jeunes et ces enfants ont parfois peur que les ES prennent la place de leurs parents (Gendreau, 1993).
- * **La demande** serait liée, d'après les auteurs, aux préconstruits de l'offre, donc selon ce que la personne pense que l'ES a à offrir, elle va faire une demande différente. De plus, la demande doit être co-construite entre la personne et l'ES en s'appuyant sur la vision du monde de chacun-e. En effet, il est important pour l'ES de voir dans quelle position se situe la personne pour comprendre la demande (vision positive ou négative de la situation, personne qui doit changer, manière dont il faut changer, etc.). La non-demande peut aussi être une demande et en se demandant qui demande il faut aussi se demander qui ne demande pas. La demande remplit une fonction puisqu'elle s'inscrit dans un processus et ne vient souvent pas d'une seule personne. Il est donc intéressant de mettre en relation les différentes demandes pour une même situation pour visualiser qui demande quoi, à quel moment du processus et pourquoi.
- * **La pression**, comme la nomment Amiguet et Julier (2014), inclut toutes les tentatives de personnes extérieures de dicter à une ou plusieurs personnes concernées par la situation ce qu'il conviendrait de faire. Ce peut être pour différents motifs (affectifs, juridiques, économiques, etc.). Les pressions peuvent être exercées de manière explicite ou implicite. Ce

concept est assez subjectif, car chaque intervenant-e peut ressentir les pressions d'une manière différente, mais en même temps elles sont toujours présentes. Pour reprendre l'axiome qui dit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, ne pas vouloir mettre de pression, signifierait aussi que la personne doit décider par elle-même et donc cela lui mettrait une certaine pression.

- * **Le symptôme** est une manifestation visible qui va permettre de définir la problématique à traiter à partir de quelque chose qui ne se voit pas. Ce qui est défini comme étant un symptôme doit être traité. C'est aussi ce qui est souvent amené par une personne auprès de l'ES comme étant le problème. En fait, le symptôme a à voir avec le problème, mais n'est pas le problème. Le symptôme aurait une fonction qui peut être très diverse selon les situations (visibilité des loyautés invisibles, accumulation des solutions inappropriées, équilibration, appartenances, tentative de changement, etc.), mais a toujours un sens pour les personnes du système (Amiguet et Julier, 2014).

Selon ces repères et selon les difficultés que l'ES rencontre au niveau de ces repères, il ou elle pourra comprendre de mieux en mieux la situation et travailler différemment dessus. Cette approche systémique permet d'après Carlier (2006), de réaliser un travail plus cohérent et d'avoir une meilleure compréhension des réalités de chacun-e. Cela permet aussi à l'ES de ne pas se placer dans un rôle d'expert-e de la situation, mais d'écouter l'expertise de chaque personne concernée et de faire circuler l'information entre les parties. Pour Mansuela (2016), l'intervention de l'ES ne pourra porter ses fruits qu'à partir du moment où un certain niveau de reconnaissance mutuelle et de communication dans le système d'intervention sera atteint. Donc la communication, l'échange et la co-construction constituent la base principale de travail de l'ES.

Comme l'explique encore Gendreau (1993), d'après les puristes de l'approche systémiques, prendre en compte une approche individuelle en plus d'une approche systémique serait impossible. Pour Gendreau, au contraire cela serait certes un exercice difficile, mais permettrait de ne pas oublier que la structure de la personnalité de la personne désignée peut aussi avoir été façonnée par son vécu. On pourrait donc se permettre de poser tout de même un diagnostic, voire mettre en place un plan d'intervention. Ce double regard sur l'individu et le système paraît donc important (Gendreau, 1993). En effet, en considérant la vision systémique du problème d'une personne, on prend en compte le fait qu'elle joue un rôle dans un système et qu'elle accepte d'être définie comme le problème de ce système. « *A force d'être le problème dans la famille, l'enfant finit par avoir des problèmes.* » (Louis Emery¹², in Ausloos, 1991, p.245). Les ES peuvent donc aussi travailler directement avec l'enfant sur le problème qu'il a, s'il n'est pas possible de travailler sur les raisons qui font qu'il est devenu le problème de la famille et donc avec une approche plus systémique (Ausloos, 1991). Ce seraient donc les hypothèses que font les ES qui les mènent à choisir un type d'action comme la collaboration ES – parents ou une intervention uniquement sur l'enfant en question (Gendreau, 1995).

Pour la suite, je vais alors m'intéresser à la manière de collaborer avec les familles sous forme de partenariat puisque l'ES ne doit pas se placer en expert-e face à elles. Je vais essayer de définir les termes *collaborer* et *partenariat*. Puis je m'intéresserai à la manière de collaborer avec les familles de façon partenariale dans un contexte d'aide contrainte, donc dans lequel la famille ne souhaite a priori pas collaborer avec l'ES.

¹² La référence exacte n'a pas été trouvée.

3.2 La collaboration avec les familles sous aide contrainte

3.2.1 Partenariat et collaboration

3.2.1.1 La collaboration dans une vision systémique

Alors que le but est plutôt de redonner du pouvoir aux parents et de les soutenir dans leur parentalité, le travail avec les familles est devenu presque banal dans le monde de l'éducation et de la thérapie, à tel point que de ne travailler qu'avec les enfants serait démodé et disqualifié. Pour autant, Ott (2004) nuance cette nouvelle formule de l'action éducative en rappelant que les parents sont très souvent présents dans les projets éducatifs, mais qu'ils sont en fait beaucoup moins associés et invités dans le fonctionnement quotidien des institutions. Gendreau (1993), lui, part de l'idée que les parents ne sont pas seuls responsables de l'éducation des enfants et que le travail de collaboration doit se faire en reconnaissant d'abord l'enfant comme étant acteur ou actrice de son éducation. D'après Coum (2007), la collaboration ES – parents, qu'elle soit en milieu ouvert, dans la rue, à domicile ou en institution, devrait toujours aller dans le même sens. C'est-à-dire, qu'au lieu de rendre les parents bénéficiaires, voire consommateurs d'un service, les ES devraient soutenir la parentalité en impliquant les parents. Les professionnel-le-s, ainsi que les parents seraient alors engagés ensemble, mais chacun-e à leur place dans le but d'assumer une même responsabilité qui est l'éducation de l'enfant. En partant du principe que la collaboration entre les parents et les ES est nécessaire à l'action éducative et qu'elle devrait provenir des interactions que les parents et les ES ont ensemble à propos et en fonction de l'enfant (Gendreau, 1993), on peut citer la phrase suivante : « *L'institution est un coffre à outils dont les parents ont la clef. Travaillons ensemble pour qu'ils puissent s'en servir.* » (Louis Emery¹³, in Ausloos, 1991, p.245). La collaboration servirait alors justement à permettre aux parents d'utiliser les outils de ce coffre.

C'est sur cette brève introduction générale sur la collaboration ES – parents pour l'enfant, que je vais pouvoir en donner une définition. D'après Gendreau « *la collaboration E ↔ P [ES – parents] est un échange constant entre éducateurs naturels et professionnels à propos, à partir et en vue de l'accompagnement éducatif d'un jeune* » (Gendreau, 1993, p. 84). En fait, d'après l'auteur, cet échange devrait permettre aux parents et aux ES de mettre en commun leurs modèles d'action éducative et leurs compétences. C'est donc un travail d'équipe, un partenariat, une co-éducation à trouver. Les modalités de collaboration sont spécifiques au contexte, mais elles devraient pouvoir permettre à chacun-e de « *s'approprier* » ses propres compétences et de les développer¹⁴ (Gendreau, 1993). Cela rejoint donc la notion de DPA et de prise en compte de la définition du problème de chacun-e que je développerai plus loin. Pour l'auteur, afin de pouvoir développer leurs compétences, les ES et les parents devraient discuter à propos de leurs valeurs éducatives en partant de situations concrètes vécues avec l'enfant et en ayant toujours comme vision l'éducation et le développement des valeurs de l'enfant. Les parents et les ES seraient très complémentaires dans la fonction éducative. En effet, alors que les parents sont des spécialistes des situations éducatives dans leur milieu familial, les ES ont le savoir et donc les connaissances théoriques et la capacité à rejeter les idées préconçues (Gendreau, 1993).

Ausloos définit, lui, la collaboration comme suit : « *Collaborer, c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas*

¹³ La référence exacte n'a pas été trouvée.

¹⁴ Ce que G. Gendreau entend par « *appropriation* » est en fait aussi appelé « *Empowerment* » ou DPA

de vérité en éducation mais seulement un processus d'essai et erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir. » (1991, p. 243). Cela voudrait dire que les ES doivent rejoindre les familles et collaborer d'emblée avec elles. Ils et elles ne devraient pas faire appel aux familles qu'en cas de problème ou d'événement particulier, mais dès le départ pour tout le processus de travail. La famille ne devrait pas recevoir un message qui dit « *vous avez besoin de nous* » mais, au contraire, « *nous avons besoin de vous parce que vous êtes ceux qui connaissez le mieux cet enfant, parce que vous avez beaucoup essayé, ce qui vous a donné une grande expérience, parce que sans vous, lui ne pourra pas avancer, parce que sans vous nous ne pourrions rien faire qui soit durable* » (Ausloos, 1991, p. 246).

Pour Gendreau, ce travail d'équipe se construirait dans la continuité du travail déjà effectué par les parents en le valorisant et dans la modification et l'amélioration d'interactions qu'a l'enfant avec ses parents et ses ES. Le fait de travailler sur ces deux plans permettrait le changement. Ça serait donc aux ES de choisir dans les actions éducatives des parents, lesquelles doivent être modifiées, consolidées ou gardées (Gendreau, 1993). Ce principe pourrait alors être contraire à la notion de DPA, mais on peut aussi le voir comme le fait que les ES doivent suivre un cadre légal et doivent tenir compte du bon développement et de l'intérêt supérieur de l'enfant. La collaboration dont parle Gendreau a pour but aussi de mettre en place des objectifs à propos et à partir des co-actions ES – parents, du vécu de l'enfant et de leurs interactions. Les parents et les ES devraient donc travailler ensemble et de manière complémentaire pour exercer des actions éducatives (Gendreau, 1993). Chacun·e des partenaires arrive avec un passé familial, des valeurs, des contre-valeurs et une culture. Cela ne simplifie pas la collaboration et demande une négociation (Ausloos, 1991). Opérer un compromis sur des valeurs et sur l'expression de ces valeurs permettrait aux parents de prendre leur place dans les actions éducatives auprès des enfants et en tant que parents aux côtés des ES (Gendreau, 1993).

Pour donner un intérêt aux parents de collaborer avec les ES, il faudrait que ces parents trouvent aussi un intérêt à cette collaboration et non pas qu'ils ne collaborent que dans l'intérêt de l'enfant ou du professionnel (Gendreau, 1993). C'est là que se joue l'intérêt d'utiliser les compétences de la famille, notion que je développerai dans un prochain chapitre. Pour Gendreau, les ES doivent faire confiance aux compétences des parents et des familles et travailler avec les conflits et non pas contre. En fait, les ES devraient pouvoir « *laisser être* » les parents en leur faisant confiance dans leur rôle parental sans les « *laisser aller* » dans leurs actions éducatives qui ne mèneront nulle part et pour lesquelles ils ont le mandat d'intervenir (Gendreau, 1993).

La collaboration ES – parents dans le modèle systémique, peut être résumée, toujours selon Gendreau (1993), par les points suivants :

- Les enfants et les parents agissent en tant que co-acteurs et co-actrices. Les parents et les ES ont des rôles complémentaires à jouer.
- Les compétences des parents et des enfants sont encouragées pour permettre un ajustement des membres du système.
- Au final, le but est d'obtenir un changement dans le système familial et dans le système d'intervention qui sera les conséquences des ajustements de chacun·e.
- Les interactions entre les parents et entre l'enfant et ses parents seront privilégiées, grâce aux participations aux rencontres, au partage des expériences vécues, à l'observation des actions éducatives et à des expérimentations, par exemple.
- L'amélioration des comportements de l'enfant ainsi que la qualité de l'accompagnement des parents et des ES sont visés (Gendreau, 1993).

3.2.1.2 Le partenariat

Au sens étymologique du terme, « partenaire » signifie « personne associée à une autre ». Pour compléter cela, Dhume- Sonzogni (2010) donne la définition suivante du partenariat :

« le partenariat est une méthode d'action coopérative [...] fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun – de par sa complexité et/ou le fait qu'il transcende le cadre d'action de chacun des acteurs –, et élaborent à cette fin un cadre d'action adapté au projet qui les rassemble, pour agir ensemble à partir de ce cadre. » (Dhume-Sonzogni, 2010, p. 111)

On comprend alors, grâce à cette définition, que le concept de « partenariat » recèle de nombreux enjeux. Il y a, toujours d'après Dhume-Sonzogni, trois axes qui structurent cette définition : la démarche collective, la place des acteurs et actrices dans le partenariat et le sens de l'action en elle-même.

- * La démarche collective : le partenariat ne serait pas un but en soi, mais plutôt un moyen ou un outil au service d'une action. Les personnes participant à cette action auraient au moins un intérêt commun et se seraient accordées sur le sens et les objectifs à donner à cette action. La mise en place de cette action doit aussi dépendre des autres, on ne peut pas la réaliser seul-e. Cela demande alors un engagement de la part des personnes participantes qui se doit d'être libre et contractuel, c'est-à-dire que les personnes ont la possibilité de se désengager et ne s'engagent que pour les objectifs donnés. L'auteur insiste sur le fait que l'engagement doit être mutuel, donc la contribution de chacun-e amène quelque chose au projet, mais les engagements ne sont pas similaires ou symétriques entre chacun-e. La place de chaque personne est alors importante du début à la fin du projet, sans pour autant que chacun-e fasse la même chose. Chacun-e va faire ce qui est possible selon ses capacités dans une logique de complémentarité et de partage de responsabilité.
- * La place des acteurs et actrices dans le partenariat : pour Dhume-Sonzogni, le statut des personnes au sein d'un partenariat doit être égal, même si à l'extérieur de celui-ci ce n'est pas le cas. Cela amène à écouter les différentes visions de la réalité amenées par chacun-e de sorte à construire un projet basé sur une réalité complexe. Le partenariat n'est alors pas une fusion de tou-te-s les partenaires, mais une recherche d'accords à partir des positions différentes des partenaires. Cette recherche passerait par le conflit qui est un rapport de forces. Cela signifie que les forces doivent se faire connaître et sont appelées à coopérer afin d'apprendre et de faire évoluer le collectif. Le conflit permet alors de préserver les identités en même temps que d'initier le changement. Il ne faut en revanche pas confondre le conflit avec la violence. De par un partenariat, il se créerait un acteur collectif. Alors qu'un collectif est composé de plusieurs acteurs et actrices, l'acteur collectif correspond à l'émergence de quelque chose de nouveau créé par le partenariat : un point de vue ou une production qui sont issus du partenariat et qui dépassent la simple addition des partenaires.
- * Le sens de l'action en partenariat : puisque le partenariat est créé dans le cadre d'un projet spécifique, les règles, l'organisation et les méthodes qui vont avec doivent être spécifiques à ce même cadre. Le projet doit donc se trouver à la base du partenariat, mais aussi structurer la démarche du collectif dans le but de le réaliser (Dhume-Sonzogni, 2010).

Pour créer un partenariat certaines conditions sont nécessaires, comme l'explique Vidalenc (2003). Il s'agit de :

- * **Etre en situation de vouloir et de pouvoir coopérer**, donc se rencontrer régulièrement, être en contact, échanger des informations, mais aussi se sentir écouté-e, reconnu-e, respecté-e et mis sur un pied d'égalité.
- * **Reconnaître les côtés bénéfiques des interactions**, cela peut-être particulièrement difficile pour les parents ayant connu principalement des rejets ou des violences, par exemple. Un geste bienveillant de la part de l'ES risque alors d'être mal interprété.
- * **Expérimenter l'intérêt de la coopération**, par exemple en apprenant et découvrant de nouvelles choses régulièrement.
- * **Identifier les apports réels de l'autre**, la communication entre les partenaires devrait donc être déclenchée en alternance par nécessité, sécurité, plaisir ou facilitation qui sont les quatre facteurs déclenchant possibles. En effet, une communication basée uniquement sur la nécessité rendrait un partenaire dépendant de l'autre.
- * **Reconnaître les difficultés de la coopération** puisque la coopération n'est généralement pas une évidence. Il ne faudrait pas entrer dans une trop grande naïveté au risque de recevoir des coups, mais il faudrait prendre conscience des risques de la coopération et adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de l'autre.
- * **Faire face au problème de l'altérité**, donc gérer d'abord les interactions individuelles, afin d'éviter les situations bloquantes. Pour cela la définition de règles et de méthodes est nécessaire dès le départ.
- * **Distinguer les différentes finalités de la coopération** alors qu'au départ, la coopération peut être vécue comme une insécurité par les partenaires. La mise en place d'un partenariat demande donc une certaine prise de risque et un minimum de confiance et ne peut pas être imposée mais doit se construire.

Pour l'auteure, il serait alors nécessaire que les partenaires se fassent confiance. La définition suivante en est donnée :

« La confiance interpersonnelle est une énergie potentielle accumulée dans le passé par une histoire de prises de risques, réussies ou échouées avec une autre personne, définissant au présent l'état de la relation et permettant de prendre ensemble un certain niveau de risques pour l'avenir. » (Le Cardinal, 1998, in Vidalenc, 2003, p. 104)

La relation de confiance se construit dans une relation d'interdépendance entre les personnes. Cela demande alors à chaque partenaire de reconnaître que chacun-e a besoin de l'autre pour réaliser le projet (Vidalenc, 2003)

Certains obstacles peuvent aussi survenir face à un partenariat comme l'explique Carton (2013). En effet, des points de tension sont possibles au vu des différences de personnalités ou de logiques. Une situation fréquente serait les parents qui ont du mal à accepter que quelqu'un d'autre s'immisce dans l'éducation de leur enfant. Ce serait pour eux le constat que leur amour ne suffit pas à le faire grandir. Un sentiment de culpabilité se mêlerait aussi à cela. Du côté des ES, il pourrait arriver que depuis leur positionnement d'expert-e, ils ou elles n'acceptent pas le comportement « non-sachant » des parents et se verraient menacé dans leur savoir-faire, voire dans leur pouvoir d'intervention (Carton, 2013).

Pour finir et conclure sur la thématique du partenariat, je reprendrai le point de vue de Carton (2013) qui est aussi maman et qui met l'accent sur la nécessité que les professionnel-le-s et les parents aient les mêmes objectifs. Il serait aussi primordial de reconnaître la place et le rôle de la famille dans l'accompagnement de son enfant. Les professionnel-le-s du travail social devraient montrer des qualités humaines et relationnelles, ainsi que des valeurs de respect, d'écoute et de tolérance et rechercher la bientraitance et le bien-être des personnes accompagnées. Du point de vue de cette maman, le tout premier contact que la famille aura avec des TS déterminera les futures relations entre elle et les professionnel-le-s. Pour cela, il serait pertinent de conclure un pacte moral, par exemple, basé sur la confiance et le respect et dans lequel chacun-e a un rôle important et valorisant. L'auteure met aussi en lumière une phrase citée par un professionnel qu'elle a côtoyé : « *ma science n'est rien sans votre savoir-être de parents.* » (Carton, 2013, p. 259). Elle parle ensuite de la complexité et de la richesse de l'être humain qui rendent si compliqué l'intervention des professionnel-le-s auprès des parents. Le partenariat est, pour elle, un équilibre fragile où chaque partenaire doit sans-cesse se remettre en question et s'interroger sur ses actions. De même, elle insiste sur les limites de l'intervention, donc le rôle de chacun-e. Il est utile de bien les clarifier afin d'éviter des oppositions dans l'intervention. Ces limites devraient aussi servir de base à la discussion sur la complémentarité entre les partenaires. L'équilibre est aussi à trouver entre l'interventionnisme des parents et la défiance des professionnel-le-s envers les parents qui ne sont pas des technicien-ne-s de l'éducation (Carton, 2013).

La construction d'un partenariat semble donc être un véritable défi lorsque l'aide apportée par les ES de l'AEMO est contrainte. En effet, on pourrait parler de partenariat dans le projet mis en place pour l'enfant, mais pas au niveau de l'intervention, puisque les places ne sont pas égales. Je vais alors maintenant m'intéresser à ce qu'est l'aide contrainte et à la manière de créer un partenariat dans ce contexte.

3.2.2 L'aide contrainte

3.2.2.1 Aide contrainte dans le contexte de l'AEMO de Neuchâtel

Comme déjà expliqué, les ES de l'AEMO peuvent intervenir sous mandat judiciaire ou sur demande des familles qui doivent passer ou non par un service de protection de l'enfance, selon les cantons. Dans le canton de Neuchâtel, les ES de l'AEMO ne travaillent jamais sous mandat judiciaire ou administratif. Il arrive cependant, que les ES interviennent sous très forte recommandation du juge, de l'AS ou d'une tierce personne, comme me l'ont expliqué les responsables. Ce sont précisément à ces situations que je vais m'intéresser. Il arrive aussi que les familles demandent l'aide de l'AEMO en ressentant d'autres pressions, comme l'expliquent Amiguet et Julier (2014). En effet, l'aide contrainte ne concerne pas seulement les demandes imposées par une autorité, mais est aussi, comme l'explique Hardy (2013), une aide vivement conseillée par une autorité. Il définit la contrainte comme : « *une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action* » (Hardy, 2013, p.15). Dans le cas d'une contrainte judiciaire, la situation d'aide contrainte est visible immédiatement, puisque le juge impose à quelqu'un de changer quelque chose. Dans ce cas-là, Amiguet et Julier (2014) parlent de mandat. Dans le cas d'un conseil, d'une recommandation, d'une suggestion, ils parlent alors plutôt de commande. Cette commande peut être implicite ou explicite (Amiguet et Julier, 2014).

Pour Durning et Chrétien (2001), la représentation que se fait la famille à propos de l'AEMO, joue un grand rôle dans leur réaction à propos de l'aide contrainte. Ces représentations peuvent dépendre des conditions de la commande, des motifs d'interventions, du vécu de la famille par rap-

port aux institutions sociales, de l'histoire personnelle et familiale des membres, du moment d'intervention et de la position du parent dans le système de parenté, par exemple (Durning et Chrétien, 2001). Pour Hardy (2013), la personne concernée a plusieurs manières possibles de répondre à un mandat ou une commande :

- * **Le refus ou le repli** : la personne refuse simplement l'aide, puisqu'elle ne pense pas que les faits qui lui sont reprochés soient déviant ou véritables ou alors parce qu'elle ne pense pas qu'on puisse l'aider de cette manière. Avec cette réaction, les personnes risquent de recevoir alors des injonctions encore plus fortes, pour les forcer à avoir de l'aide (Hardy, 2013). Dans le cas de l'AEMO de Neuchâtel, une famille qui refuserait l'aide de l'AEMO risquerait éventuellement de voir son enfant placé.
- * **L'adhésion** : la personne prend conscience qu'elle a effectivement besoin d'aide et accepte l'aide offerte (Hardy, 2013).
- * **L'adhésion stratégique** : pour Hardy (2013), certaines personnes vont feindre d'adhérer à la commande en allant dans la direction de l'ES au niveau de la construction de la problématique. Le but serait alors de sortir au plus vite de ces démarches.

On voit bien alors qu'on ne peut pas distinguer si la personne choisit la deuxième ou la troisième alternative. En effet, le but de l'ES, comme l'explique toujours Hardy, serait que la personne veuille ce que l'ES ou la personne qui a fait la commande veut. Mais il est impossible pour elle de prouver qu'elle le veut vraiment ou pas. Même en étant honnête, la famille pourrait passer comme « trop honnête » pour vouloir vraiment l'aide proposée. La personne risquerait donc de rester suspecte aux yeux de l'ES tant qu'elle n'aurait pas fait naître la conviction qu'elle est une bonne personne qui veut changer. Mais chaque ES peut avoir une vision très différente de la situation, selon ses préconstruits (Hardy, 2013).

Pour reprendre cela dans le contexte de l'AEMO de Neuchâtel, les ES peuvent donc intervenir après une commande qui peut venir de diverses personnes et à laquelle s'ajoutent des pressions. On parle donc aussi d'aide sous contrainte, même s'il y a une différence nette avec un mandat judiciaire. En revanche, cela reste un élément important à prendre en compte lors de l'intervention.

3.2.2.2 L'intervention dans des familles sous aide contrainte

Dans le cadre d'une aide sous contrainte, l'ES se retrouve face au paradoxe expliqué plus haut de vouloir que l'autre veuille devenir autonome. Face à cette situation, il y a différentes manières d'intervenir d'après Hardy (2013). L'ES peut nier la contrainte et créer une alliance, voire une coalition avec la personne, mais la situation risque de vite se bloquer puisque la personne n'a pas demandé l'aide. L'ES peut aussi exécuter la contrainte, la commande tout en empêchant une dimension plus émancipatrice de la personne puisque cette dernière va simplement se conformer aux attentes. Ou alors, finalement, comme le propose Hardy, l'ES peut « *(r)user du paradoxe* ». Pour cela, il faudrait déjà prendre conscience du fait que nous cherchons en tant qu'humain-e à influencer la vision du monde de l'autre afin que l'autre « aille mieux », ce qui rend le paradoxe omniprésent. Pour Hardy, il faudrait alors viser le développement des compétences des personnes pour :

- faire émerger d'autres possibles dans la situation qui ne soient pas créateurs de souffrance ou de stigmatisation ;
- faire changer leur contexte et que leurs réponses actuelles, bien qu'elles soient certainement les moins mauvaises possibles, deviennent inutiles (Hardy, 2013).

Pour intervenir dans cette situation de double lien et permettre une collaboration, je mettrais en évidence trois pistes de Hardy.

La création de la demande : L'intervention de l'ES dans une famille part d'une commande, c'est-à-dire d'une demande d'une tierce personne. Pour Hardy, il faudrait créer une demande qui vient de la famille pour pouvoir avancer dans l'intervention. Il part du schéma suivant, que j'ai repris par rapport à mon contexte, pour expliquer la situation initiale :

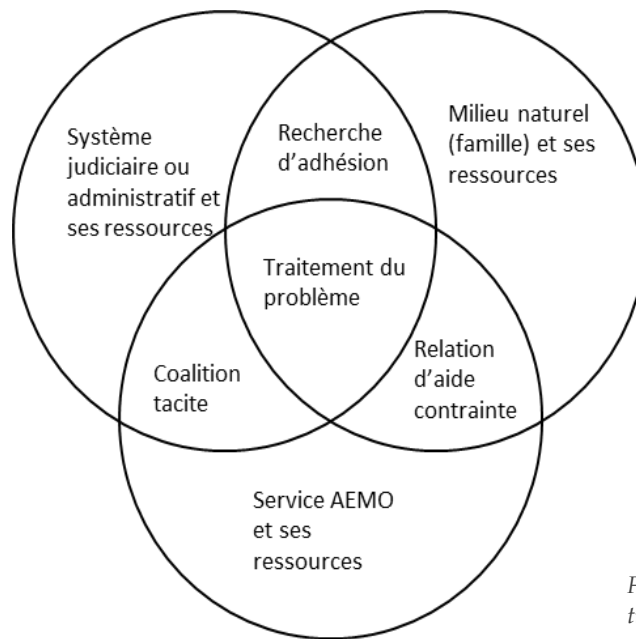


Figure 1: Intervention sous contrainte - situation initiale, inspiré de Hardy, 2013

L'auteur explique alors que le problème de la personne qui adresse la commande, et donc bien souvent celui des ES aussi, n'est pas forcément un problème pour la famille. La solution pour sortir du double lien serait alors de trouver une tâche positive qui répondrait à un problème commun entre la famille, la personne qui fait la commande et l'ES. Par exemple, si l'OPE a besoin de savoir si l'enfant est en sécurité et peut se développer correctement dans la famille, la famille va montrer ce qu'elle sait faire et comment elle répond aux besoins de l'enfant. La famille témoigne donc de ses capacités, alors que si elle avait dû adhérer au problème vu par l'OPE, qui est « la famille n'est pas capable de garder l'enfant », par exemple, elle aurait prouvé les faits reprochés. Le rôle de l'ES change donc. Alors qu'il y avait une coalition entre l'ES et l'instance qui fait la commande, dans ce modèle, l'intervenant-e n'a pas besoin d'adhérer ni aux motifs qui ont poussé à la commande, ni à la position de la famille par rapport à cela. La collaboration avec la famille se trouve modifiée puisque le rôle de l'ES est simplement d'aider la famille à démontrer ce qu'il faut. La famille peut alors décider d'entrer dans une collaboration avec l'AEMO en étant consciente de ses possibilités de faire changer la situation, des bénéfices et des désavantages qu'elle peut en tirer (Hardy, 2013).

La tâche : Le modèle de collaboration et de partenariat sous contrainte peut donc être représenté comme cela, toujours selon Hardy :

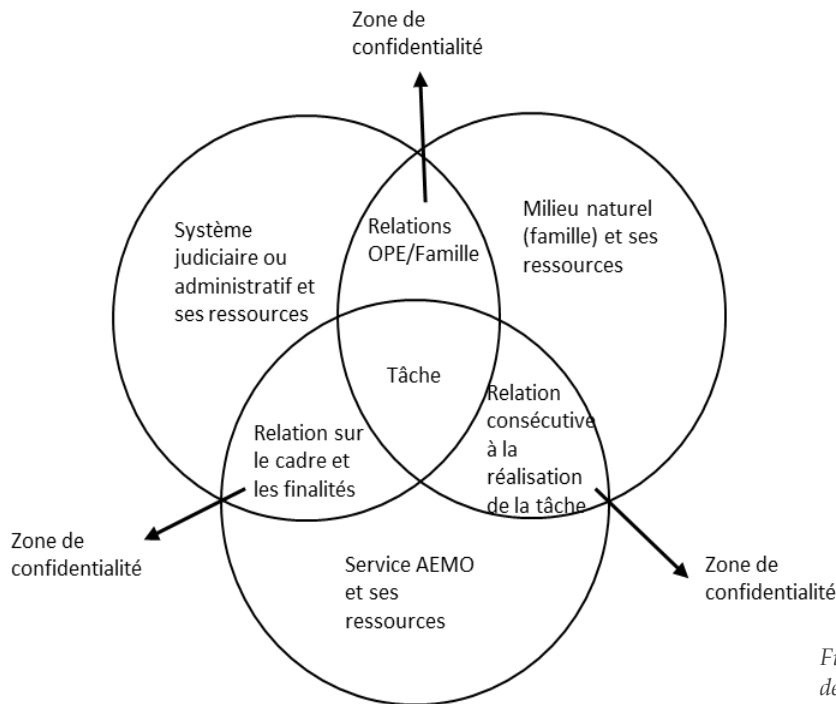


Figure 2: Création de la tâche, inspiré de Hardy, 2013

La tâche représente alors le projet commun qui permettra de répondre à l'injonction de la personne qui fait la commande et à propos de laquelle les trois sous-systèmes doivent s'accorder. Ça serait donc aussi dans le quotidien et l'anodin que se joue l'intervention, puisque l'ES pourrait privilégier un processus relationnel dans la famille qui mènerait à un changement, plutôt que de se fixer des objectifs très pragmatiques. Il faut alors se positionner de manière stratégique face aux différents membres de la famille et travailler sur leurs interactions. Pour ce faire, l'auteur redonne trois axes d'intervention : l'objectif, le résultat et les conséquences. L'objectif serait ce qui permettrait à la famille de changer ce que la société attend qu'elle change, mais qui est invisible et donc indémontrable. C'est pour cela qu'une tâche réalisable et réaliste est mise en place. Le résultat est la fin de l'intervention après que la tâche a été réalisée et qui est écrit dans les règles du jeu dès le départ : « Si ceci, alors cela. ». Et les conséquences sont les finalités aléatoires de la tâche sur la personne et son environnement, qui n'avaient pas été prévues ou dictées au départ (Hardy, 2013).

La définition des enjeux : Finalement il serait important, pour Hardy, de reconnaître aux familles la capacité d'évaluer sa situation et de choisir de collaborer ou non. Pour cela, il faudrait mettre à plat en quelque sorte tous les enjeux derrière la situation en répondant aux questions suivantes :

1. Qui vous envoie ?
2. Qu'arriverait-il si vous n'étiez pas venu-e ? Si vous ne répondez pas à l'injonction ? En quoi y répondre ou non vous paraît-il être un réel bénéfice ou un réel désavantage ?
3. Qu'est-ce que cette tierce personne attend de vous ? De notre collaboration ? (La réponse devrait être formulée de manière positive)
4. Comment saura-t-elle que vous répondez à ces attentes ?
5. Concrètement, qu'allez-vous mettre en place pour satisfaire ses attentes ?

En plus de ces trois pistes, Hardy insiste sur le fait de « *prendre le temps de prendre le temps* » et d’oser refuser une demande émanant de la famille, si ce n’est pas le rôle de l’ES, en redirigeant la demande vers une autre instance, par exemple. Cela permettrait de ne pas entrer dans une posture de sauveur et de témoigner de la confiance et du respect vis-à-vis de la personne qui émet une demande qui sort de la tâche mise en place au départ (Hardy, 2013).

Ce genre de pratiques posent, par contre, toujours d’après Hardy, des questions éthiques. En effet, les ES utiliseraient sciemment des stratégies d’influence et de manipulation durant leur intervention sans que la personne en face ne le sache ou ne l’ait voulu dans le but de créer un contexte de changement. Est-ce que c’est acceptable ? Si oui, de quel droit et dans quelles limites ? Par ces questions l’auteur se demande si ce type de raisonnement ne conduirait pas les TS à imposer aux personnes leurs manières de voir le monde, leurs modèles, leurs valeurs. D’après lui, le danger est bien là, mais comme toute relation d’aide, la relation TS – famille serait basée inévitablement sur une relation de pouvoir. Au travers des fondements de cette intervention, il faudrait donc que les TS la vivent de manière pleinement impliqué·e·s et ne s’appuient pas uniquement sur leurs repères méthodologiques et théoriques pour faire face à leurs propres choix. Il leur sera alors essentiel de réfléchir et critiquer leurs pratiques et de les mettre en perspective. Par cela, les questions éthiques prendront une place centrale dans la pratique (Hardy, 2013).

3.3 Soutien à la parentalité

3.3.1 Le lien parent-enfant

3.3.1.1 Cadre d'analyse écosystémique

Je vais maintenant m'intéresser au but de la collaboration partenariale qui est le soutien à la parentalité. Pour cela, je vais déjà regarder ce que les ES soutiennent en travaillant avec les parents, c'est-à-dire le lien parent-enfant. Le cadre d'analyse écosystémique présenté ci-dessous tient compte des besoins de l'enfant, de la capacité des parents à y répondre et des facteurs familiaux et environnementaux. Ce modèle permet d'avoir une vision globale du développement de l'enfant et de ses différents besoins et donc d'adapter l'intervention pour que les bénéfices de celle-ci aillent à l'enfant dans sa globalité. Il peut être schématisé comme suit (Fondation Carrefour, 2016) :

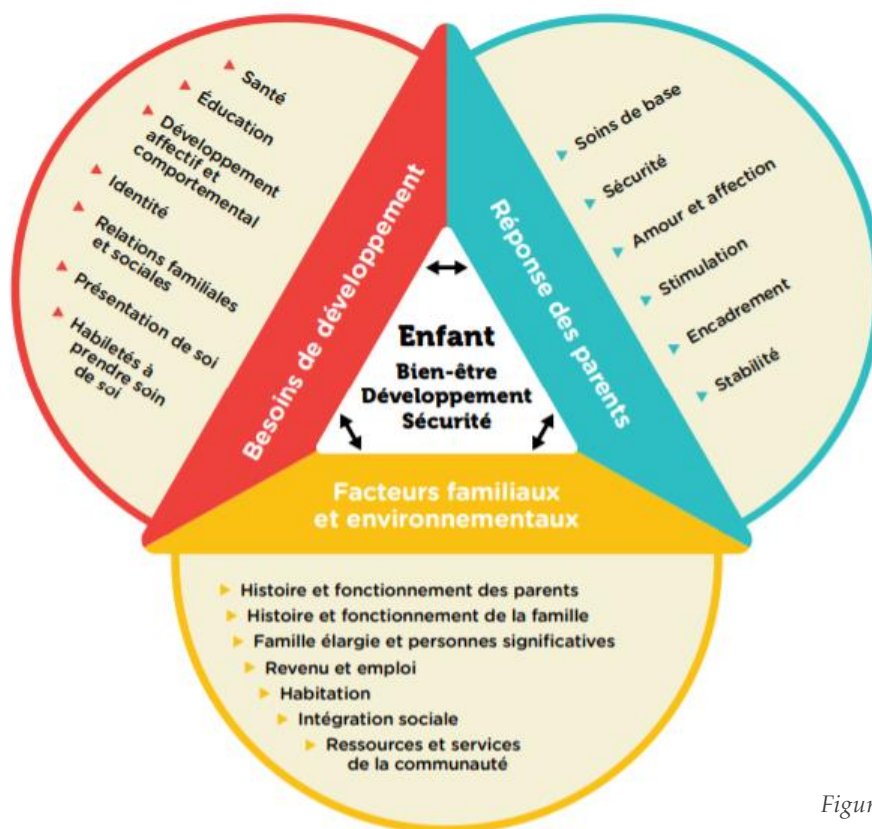


Figure 3: initiative AIDES

3.3.1.2 Théorie de l'attachement

Comme on peut le voir dans le schéma précédent, une partie du développement de l'enfant est définie par la notion d'attachement. Celle-ci est présente dans les aspects liés à la sécurité affective et à la stabilité qu'offrent les parents à l'enfant, aux personnes significatives dans l'entourage de l'enfant et au développement affectif et identitaire de l'enfant. Les ES de l'AEMO peuvent donc faire un grand travail sur ce lien entre les parents et l'enfant. D'après Guédeney (2008), le terme d'attachement décrit une dimension particulière de la relation parent-enfant. Dans les faits, Dugravier et Barbey-Mintz (2015) expliquent qu'un enfant va s'attacher à un adulte grâce à la répétition de moments partagés. On peut observer le lien d'attachement dans les comportements

de l'enfant, quand il recherche auprès de sa figure d'attachement de la proximité et de la sécurité et qu'il proteste lorsqu'il est séparé de sa figure d'attachement. Le système d'attachement a en fait pour objectif de redonner un sentiment de sécurité interne à l'enfant face à d'éventuels dangers par le réconfort des figures d'attachement. Donc quand des conditions internes ou externes indiquent un danger ou génèrent du stress le système d'attachement s'active plus fortement, puisqu'il est en réalité actif toute la vie (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015). Dans une situation de stress, donc, l'enfant va réagir et les comportements des figures d'attachement visent à réinstaller un sentiment de sécurité (Guédeney, 2008). Par exemple, un bébé qui a peur commencera à pleurer et tendra les bras vers l'un de ses parents. Le parent le prendra dans ses bras pour le rassurer. Le bébé développera alors son lien d'attachement avec cette personne qui deviendra petit-à-petit une figure d'attachement. Le lien d'attachement servira ensuite l'autonomie de l'enfant, comme l'expliquent Dugravier et Barbey-Mintz (2015), puisque plus l'enfant se sentira en sécurité et qu'il saura que sa figure d'attachement est disponible, plus il osera explorer son environnement. Les auteurs nous disent aussi que tout adulte faisant partie de l'entourage social de l'enfant est susceptible de devenir une figure d'attachement. En revanche, seules quelques personnes sont définies comme des *caregivers*. Ce terme peut être traduit par « donneur ou donneuse de soins » et désigne les personnes, généralement les parents, qui prennent soin de l'enfant physiquement et émotionnellement, qui sont présentes de manières importante et régulière dans sa vie et qui l'investissent émotionnellement. Le *caregiving* peut être vu comme le versant parental du système d'attachement ou comme sa réciprocité. Les parents vont effectivement réagir aux signaux de détresse de l'enfant afin de le réconforter. Les *caregivers* ont alors tendance à faire passer les besoins de l'enfant avant les leurs. Mais le *caregiving* parental dépend aussi des propres expériences d'attachement des parents. Les parents insécures, donc ayant vécu un lien d'attachement insécure, auraient tendance à être plus en difficulté pour répondre aux besoins de l'enfant que des parents sécures (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015).

Pour Guédeney (2008), la satisfaction des besoins d'attachement est prioritaire au début de la vie. Grâce aux réponses données par la figure d'attachement, les émotions sont ressenties comme étant pertinentes par l'enfant puisqu'elles trouvent une réponse. Ces émotions sont donc l'objet d'une communication entre l'adulte et l'enfant. Comme l'explique l'auteure, la généralisation de ces actions-réponses crée des MIO (Modèles Internes Opérants). Ces MIO restent généralement stables tout au long de la vie, d'après Dugravier et Barbey-Mintz (2015), et guident l'enfant, puis l'adulte, dans son comportement et sa manière de percevoir ses relations interpersonnelles. La personne aura alors tendance à percevoir les événements de sa vie à travers ceux qu'elle a déjà connus. Ces MIO vont aussi permettre à l'enfant de construire une image de soi, comme étant plus ou moins digne d'intérêt, et une perception des autres, comme étant plus ou moins attentifs à ses besoins (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015). Plus tard en tant qu'adulte, nos stratégies d'attachement vont s'exprimer dans nos pensées conscientes et nos attitudes. Par exemple : est-ce que j'ai le droit d'avoir des émotions négatives ? Est-ce que j'ose demander de l'aide (Guédeney, 2008) ?

Comme l'expliquent Dugravier et Barbey-Mintz (2015), après les expériences de Mary Ainsworth¹⁵, l'attachement a pu être classé selon quatre modèles :

¹⁵ Psychologue ayant développé un procédé laboratoire provoquant le comportement d'attachement appelé « Situation étrange » et qui permet de définir dans quel modèle d'attachement se trouve l'enfant avec sa figure d'attachement (Byng-Hall, 2013).

- * **Attachement de type sûr** : chez l'enfant, cela se manifeste en une bonne estime de soi et par la capacité à faire appel en sa figure d'attachement si besoin. Ce type d'attachement permet à l'enfant d'explorer son monde en toute sécurité (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015). D'après Byng-Hall (2013), ils représentent la majorité des attachements. Les communications entre l'enfant et la figure d'attachement sont ouvertes et libres. Chacun-e est aussi libre de partir et de revenir quand le moment est approprié et le parent respecte le besoin d'autonomie de l'enfant selon son âge tout en étant disponible lors de moments de détresse.
- * **Attachement de type sûr évitant** : pour Dugravier et Barbey-Mintz (2015), dans ce type d'attachement, l'enfant a tendance à masquer sa détresse émotionnelle et ne fait pas appel à une figure d'attachement en cas de besoin. Il considère ne pas pouvoir faire confiance aux autres et tâche de garder le contrôle en diminuant la réactivité du système d'attachement. D'après Byng-Hall (2013), lorsque l'enfant est plus âgé, le parent et l'enfant ont une stratégie d'attachement commune qui consiste à se détourner de l'autre, à garder une certaine distance physique et émotionnelle. Ceci dans le but d'éviter un débordement d'émotions qui pourrait rappeler des événements douloureux, par exemple. L'enfant paraît indépendant et détaché de l'extérieur mais, en réalité, est physiologiquement sollicité plus longtemps qu'un-e enfant avec un attachement sûr dans une situation de détresse.
- * **Attachement de type sûr ambivalent** : dans ce modèle, l'enfant essaie de résister à son besoin d'être réconforté, comme l'expliquent Dugravier et Barbey-Mintz (2015). Mais ces signaux de détresse augmentent et il manifeste de la détresse lors des séparations avec une grande difficulté à être réconforté, ainsi que des signes de colères mêlés à une recherche de contact. Pour Byng-Hall (2013), le parent est présent physiquement mais absent émotionnellement. L'enfant va alors forcer le parent à le remarquer. Le parent serait préoccupé et aurait besoin de l'enfant pour se consoler. L'enfant devient alors parentifié-e en grandissant. Une des stratégies d'attachement est de menacer de prendre une plus grande distance, ce qui rapprochera momentanément l'enfant et la figure d'attachement, mais au risque de perdre la sécurité relationnelle.
- * **Attachement désorganisé** : pour Dugravier et Barbey-Mintz (2015), on peut observer ce type d'attachement quand un enfant paraît lui-même très désorganisé. L'enfant exprime des comportements apparemment opposés et fait des mouvements qui ont l'air incomplets. Il s'agirait souvent d'enfants victimes ou témoins de violence, donc dont les figures d'attachement seraient terrifiées ou terrifiantes. Byng-Hall (2013) reprend cette idée en disant qu'il y a souvent une crainte de la figure d'attachement ou dans les cas où le parent n'aurait pas fait le deuil d'une figure d'attachement ou aurait connu un traumatisme récent.

Après la petite enfance, l'attachement ne s'oriente plus sur un besoin de sécurité physique, comme chez les petit-e-s. Comme l'explique Delage (2008), la recherche de sécurité va se faire de manières différentes. L'enfant pourra se référer à ses souvenirs d'attachement avec ses parents, réguler ses émotions plus facilement et maintenir des relations positives avec ses figures d'attachement. En revanche, l'attachement de l'enfant se modifiera aussi passablement selon les rencontres amicales et amoureuses, selon les événements de la vie (perte, séparation, traumatismes) et le besoin d'autonomisation et selon son développement cognitif et psychosocial.

L'enfant plus âgé-e et dans un attachement sûr sera alors en mesure de prendre du recul sur ses différentes expériences et relations avec ses figures d'attachement. Grâce à cela, toujours selon l'auteur, l'enfant accède peu à peu aux Modèles Interne Opérants Partagés, c'est-à-dire les représentations de la manière dont les membres de la famille sont relié-e-s les un-e-s aux autres et dont ils et elles prennent soin les un-e-s des autres. Cela peut permettre d'anticiper les réactions des

autres. Par le besoin d'autonomisation, l'enfant va développer sa capacité à se séparer et à vivre le manque, mais aussi sa capacité à maintenir la relation. Cette phase amène l'enfant à se séparer de ses parents gentiment, tout en sachant pouvoir se tourner vers eux en cas de besoin. En revanche dans un modèle d'attachement insécure, l'adolescence prendra des allures de rupture puisque l'attachement est vu comme une dépendance. Durant cette période aussi, toujours selon Delage, l'enfant va apprendre la réciprocité et va découvrir que chacun·e est capable de donner autant que de recevoir et de devenir une figure d'attachement pour l'autre (Delage, 2008).

3.3.2 La parentalité

3.3.2.1 Être parent aujourd'hui

Avant de parler du travail avec les familles, il s'agit d'abord de parler des familles elles-mêmes et de la complexité de leur travail. D'après Gendreau (1995), beaucoup de professionnel·le·s auraient constaté que les parents d'enfant en difficulté ne se concentraient plus sur la satisfaction à être parent, mais uniquement sur les difficultés que cette parentalité engendrait. Leur responsabilité de parent deviendrait parfois tellement complexe qu'elle amènerait surtout de la culpabilité, de la honte et du désespoir (Gendreau, 1995). De plus, le simple fait d'être parent et d'avoir pour mission l'éducation d'un enfant, supposerait de renoncer, d'accepter une rencontre impossible et de consentir à l'ingratitude de la tâche, plutôt que s'épanouir et de se satisfaire (Coum, 2007). D'après Ausloos (1991) être parent n'est pas un métier facile. La seule formation reçue qui va aider les parents à exercer ce métier est celle de leurs propres parents. Malgré toute la bonne volonté, on ne pourrait, selon l'auteur, s'empêcher de reproduire le modèle familial hérité. En revanche, les parents seraient de moins en moins prêts à devenir parents, même lorsque l'enfant est désiré. Cela serait dû aux nouveaux modèles sociétaux qui isolerait aussi de plus en plus ces parents (Ausloos, 1991). Pour Gendreau (1995), généralement lorsqu'un enfant est en difficulté, les parents seraient aussi en difficulté. Le contraire est aussi vrai lorsqu'on regarde le bonheur des enfants. La réalité de leurs enfants entraînerait chez eux une réaction viscérale. En allant chercher de l'aide auprès de professionnel·le·s, les parents en difficulté atténueraient un peu cette culpabilité. Malgré toutes ces difficultés et les possibles désillusions, les parents ne perdraient pourtant pas espoir si facilement (Gendreau, 1995).

Pour pouvoir réellement développer une fonction éducative qui donnerait une place aux parents sans les isoler du monde et de la collectivité, il faudrait d'abord distinguer la fonction éducative de la fonction parentale. Pour Ott (2004), le soutien à la parentalité serait le moyen et non pas un objectif, qui lui, serait le développement de la fonction éducative. Cette idée reprend celle de Karsz (2004) pour qui la parentalité n'est qu'une partie de l'éducation des enfants. Pour Ott, les actions éducatives qui paraîtraient efficaces, si le travail avec les familles s'avère trop délicat de par une situation actuelle trop dégradée et marquée par l'ignorance réciproque entre les familles et les institutions publiques, seraient des actions en milieu ouvert, lorsque la situation de l'enfant le permet et qu'il n'est pas en danger. L'auteur utilise le terme « *milieu ouvert* » pour exprimer ici le fait d'être dans l'espace public et non pas le milieu naturel de l'enfant (au domicile), contrairement à ce qui a été expliqué plus haut. Ceci permettrait un tout nouveau travail avec les familles, en revalorisant la fonction éducative du milieu élargi de l'enfant et en gagnant petit à petit la confiance des parents en faisant en sorte que chacun·e se sente concerné·e ou du moins interpellé·e par cette forme de travail novatrice avec les enfants. Cette forme de travail éducatif permettrait aussi aux parents de retourner dans la collectivité, eux qui souvent, de par leur parentalité et leurs difficultés, se renfermaient dans le cercle familial. Pour cela, il faudrait aussi valoriser l'adulte qui se trouve derrière le parent. « *Être adulte, c'est trouver une place active dans la vie et les espaces publics,*

[...] » (Ott, 2004, p. 90). Cela ne serait possible qu'en les rendant acteurs et actrices de l'organisation des actions éducatives locales (Ott, 2004). Ce point serait peut-être à prendre en compte lors des interventions AEMO, soit régulièrement, soit quand la situation est bloquée.

Pour Ott (2004), les familles sont aujourd'hui au centre de toutes les exigences au niveau de l'éducation des enfants. Même si les institutions publiques auraient conscience des difficultés actuelles auxquelles elles font face, dues aux évolutions sociologiques, il semblerait que les attentes à leur égard soient toujours aussi élevées et qu'à partir du moment où une famille passe pour démissionnaire, hostile ou fuyante, on pourrait lui reconnaître tous les défauts de manière légitime. De plus le déséquilibre entre les familles et les institutions publiques serait encore très grand. Les familles ne peuvent, en effet, pas accuser l'école d'être incompetente au moindre échec scolaire d'un enfant, alors que l'école pourrait se permettre d'accuser les parents. En plus de cela, il y aurait encore une grande injustice dans le partage du travail éducatif entre les parents et les institutions publiques. En effet, ce sont les parents qui passent le plus de temps avec l'enfant, qui doivent rendre des comptes à des spécialistes de l'éducatons (enseignant-e-s, ES, thérapeutes) qui ne le voient que quelques heures dans la semaine. Toujours selon l'auteur, on considérerait pourtant les parents et les professionnel-le-s comme partenaires et égaux, alors qu'elles et ils n'ont pas les mêmes responsabilités, ni les mêmes contraintes. Aujourd'hui, de plus en plus de familles admettent « *ne pas y arriver* » avec leurs enfants pour différentes raisons. En effet, souvent, les familles ayant des difficultés dans l'éducation de leur enfant, seraient aussi des familles qui cumulent d'autres difficultés sociales ou économiques. Le besoin de co-éducation avec l'école ou d'autres institutions se fait alors ressentir plus fortement. Mais comme le souligne l'auteur, force est de constater que seuls les parents sont appelés quand il s'agit de mettre en œuvre un projet éducatif pour un-e enfant. En effet, on verrait mal les institutions publiques convoquer les voisins, les amis ou autres proches pour leur parler de missions éducatives auprès d'un ou d'une enfant. Le problème serait que la charge revient donc uniquement sur les familles, ce qui risque de les isoler encore plus de leur milieu social (Ott, 2004). Pour reprendre cela, Jésus (2004) insiste sur l'importance de la co-éducation. Pour mettre en place une telle éducation entre toutes les personnes concernées par l'éducation de l'enfant, il serait primordial de dépasser une logique de compétition entre les co-éducateurs et co-éducatrices et d'entrer dans une logique de coopération, non moins difficile à installer (Jésu, 2004). De plus la co-éducation permettrait à l'enfant d'échapper au désir arbitraire d'un seul parent qui est obligé de se confronter à l'autre et, par extension, à ses pairs, aux professionnel-le-s, aux voisin-e-s, etc. (Coume, 2007). La collectivité tiendrait donc une place primordiale dans l'éducation de l'enfant et les ES devraient alors s'adapter continuellement aux particularités individuelles ainsi qu'aux situations sociales. Pour Ott (2004), il serait primordial de réintroduire des apports de la vie en collectivité et de l'environnement dans l'éducation des enfants, car ils apprendraient là, ce qu'ils ne peuvent apprendre dans la famille.

3.3.2.2 Définition de la parentalité

La parentalité peut être définie comme étant la fonction d'être parent. Dans le concept pédagogique de la Fondation Carrefour, trois axes concernant la parentalité sont présentés et repris de Houzel (2007) :

- * **L'exercice de la parentalité** : Par le terme *exercice* est entendu une notion juridique. Cela correspond donc aux droits et devoirs des parents, tels que l'autorité parentale ou l'obligation d'entretien. Par conséquent, cette notion renvoie aussi au rôle social des parents, à leur place dans la société et dans la filiation. Cet axe correspond au niveau symbolique de

la parentalité et a un aspect fondateur, puisqu'il définit les cadres nécessaires pour qu'une société, une famille ou un-e individu-e puissent se développer.

- * **L'expérience de la parentalité :** Cet axe se situe au niveau psychologique et fait référence à l'expérience subjective de chacun-e à être parent. Ils s'y trouvent les fantasmes des parents à propos de la vie de leur enfant, les représentations qu'ils ont sur leurs propres parents. Se joue aussi ici la dimension affective par rapport à l'enfant et la question autour du désir d'avoir un enfant.
- * **La pratique de la parentalité :** Ce dernier axe concerne, toujours d'après l'auteur, les tâches, les actes concrets qu'un parent doit effectuer. Cela touche alors aux soins, aux interactions, aux pratiques éducatives, etc. Quand un enfant est séparé de ses parents, un autre adulte doit alors se charger de ses tâches. Cet axe est objectivement observable et se joue sur un niveau très pratique (Houzel, 2007).

Les ES de l'AEMO interviennent principalement sur la dernière dimension, soit la pratique de la parentalité (Fondation Carrefour, 2016). Mais pour Houzel (2007), il est impossible de dissocier complètement ces trois axes. En effet, un adulte qui s'occuperait de l'enfant d'un autre ferait en quelque sorte une expérience de la parentalité et se verrait investir d'une certaine manière d'un exercice de la parentalité.

Pour Quentel (2008), la parentalité est à opposer au terme de « *génitalité* » qui désigne les parents biologiques. La parentalité en revanche s'inscrit avant tout dans un contexte culturel, dans un cadre social précis et désigne le lien qui unit un enfant et celui ou celle qui l'éduque, qui le porte dans la société. Cette personne peut être la génitrice de l'enfant ou non mais aura la responsabilité de l'enfant. C'est-à-dire qu'elle s'engagera et prendra parti pour l'enfant. C'est en ce sens un pouvoir sur l'enfant, mais aussi un devoir légal (Quentel, 2008). On peut ici faire le lien avec les *care-givers* dont j'ai parlé plus haut, qui aurait alors un lien de parentalité avec l'enfant. Neyrand (2012), quant à lui, fait une différence entre les termes *parenté* et *parentalité*. La parenté désignerait les liens sociojuridiques entre les membres d'une même famille, alors que la parentalité concernerait différentes personnes actives dans la fonction parentale mais n'ayant pas forcément de lien direct de parenté avec l'enfant. Pour mon travail, je retiendrai alors le terme de parentalité désignant la responsabilité sociale de personnes envers un enfant au niveau de son éducation. Cette parentalité apparaît alors dans les comportements quotidiens servant au bon développement de l'enfant.

Pour Quentel (2008), différentes sortes de parentalités sont possibles : la monoparentalité ou la parentalité dans le cadre d'une famille recomposée, par exemple. Il y aussi des situations où la parentalité est empêchée, comme l'explique Quentel. Il arrive qu'elle soit impossible lorsque les parents ont de trop grandes difficultés à assumer cette parentalité, à cause de troubles psychiques, par exemple. La parentalité peut aussi être contrariée dans le cas où un enfant naît avec un handicap, par exemple. Les parents ne reconnaissent alors pas en lui l'enfant attendu (Quentel, 2008).

3.3.3 Développement des compétences

3.3.3.1 Développement du pouvoir d'agir

Comme expliqué précédemment, l'idéal serait de développer les compétences de chacun-e pour mener à un changement. L'ES peut s'aider de la notion de DPA pour développer ces compétences. Le DPA a été développé à partir du concept d'« empowerment¹⁶ », comme l'explique Le Bossé

¹⁶ Le terme est utilisé dans beaucoup de contextes différents et signifie : « *mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat tangible* » (Le Bossé, 2008 a, p. 138)

(2008a). Le terme de DPA « *réfère à la capacité des personnes à exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou leur communauté.* » (Le Bossé, 2003, p. 53). Le rôle des ES serait alors de soutenir le DPA des personnes en difficulté pour leur permettre de surmonter des obstacles. Ils et elles auraient un rôle d'accompagnateurs et accompagnatrices du changement. Il faut alors s'extraire des prescriptions et de l'action individuelle, dans le but de s'intéresser aux obstacles environnementaux et contextuels et de laisser la personne avancer dans son propre parcours (Le Bossé, 2003). Comme le dit Portal (2016), le rôle de l'ES n'est pas de coacher la personne, mais c'est la personne qui doit indiquer le chemin à l'ES avec l'aide de celui-ci ou celle-ci qui créera les conditions et le soutien nécessaires à ce que la personne mette en place des actions. Pour cela l'ES devra essayer de lâcher prise et de sortir de « l'agir pour agir ». L'auteur parle alors de quatre axes qui guident l'approche en DPA :

- * Repérer les acteurs et actrices de la situation, les enjeux liés à chacun-e et leur contexte
- * Impliquer les personnes concernées pour trouver une définition commune du problème et des solutions, ce qui implique de considérer les personnes comme étant expertes de leur situation
- * Conduire les interventions de manière contextuelle
- * Introduire une conscientisation des actions

Vallerie (2012) reprend le premier axe en développant les différentes questions à se poser : qui est concerné de près ou de loin par le problème ? Qu'ont en commun les différents enjeux de chacun-e ? Comment les mettre en lien ? Et les enjeux des institutions concernées ? Comme le souligne aussi l'auteur, il est important que le changement soit inscrit dans l'« ici et maintenant » pour que la personne concernée pense que le changement est possible, qu'il ne va pas la mettre plus en difficulté et qu'il est acceptable pour elle (Vallerie, 2012). Comme l'explique Le Bossé (2008b), cette réflexion commune va souvent faire émerger le fait que la demande de départ n'est finalement pas ce que la personne recherche effectivement. Cela se fera aussi par le passage à l'action qui peut amener des modifications sur la vision de la situation et par la prise en compte des enjeux de chacun-e.

Le Bossé (2008a) reprend aussi la notion de conscientisation des actions. Cela implique d'analyser le processus qui a permis le changement. Cela va permettre l'expérience d'un élargissement du champ des possibles et donc d'apporter un nouveau regard sur la situation. Grâce à ces repositionnements, la personne va effectuer des apprentissages sur le moyen et long terme (Le Bossé, 2008a). Repérer ce qui est important pour la personne contribue aussi à sa valorisation (Vallerie, 2012)

Pour pouvoir, en tant qu'ES, soutenir les personnes dans leur DPA, il faudrait déjà en avoir fait l'expérience soi-même. Cela demande souvent un changement organisationnel de la part des institutions (Portal, 2016).

3.3.3.2 Les compétences parentales

Pour Le Bossé (2003), comme pour Sellenet (2007), lorsqu'on parle des compétences parentales dans le cadre de soutien à la parentalité ou de protection de l'enfance, on parle surtout de leur absence, des carences. En fait, la notion de compétence parentale est très floue. Pour Sellenet, ce que les TS entendent sous ce terme sont en fait les points forts à potentialiser chez les familles. Mais le terme même de « compétences » est beaucoup plus complexe. C'est le fait d'avoir une capacité dans un domaine donné, et aussi, d'avoir le pouvoir de juger du bien d'agir de telle ou

telle manière. Le terme de compétence se rapporte aussi au savoir, mais les compétences parentales ne dépendront pas seulement de ce que les parents savent sur le bon développement de l'enfant, puisqu'un savoir n'amène pas automatiquement une action. Les compétences parentales ne peuvent non plus pas seulement s'apparenter à un savoir-faire, puisque le savoir-faire est peu verbalisable. Les ES ne pourraient donc pas juger de ces compétences. Pour l'auteure, il est aussi possible de voir les compétences parentales sur le plan cognitif et donc au niveau de la réflexion que mène les parents lorsqu'ils rencontrent un problème. La limite se situe lorsque les parents n'ont pas les capacités cognitives pour une telle réflexion. En dernier point, l'auteure propose de voir les compétences comme quelque chose d'inné, selon les aptitudes de chacun-e. En fait, on peut voir ces approches de manière complémentaire pour définir les compétences parentales, tout en gardant à l'esprit que la compétence n'est pas quelque chose de donné, mais est en renégociation sociale permanente. L'auteure en donne une définition complète : « *les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.* » (Maurice de Montmollin¹⁷, in Sellenet, 2007, p. 145).

Pour Le Bossé (2003) en revanche, le terme même de compétence lorsqu'on parle de soutien à la parentalité pose question. En effet, cela reviendrait à dire qu'il existe un répertoire des comportements éducatifs étant bons pour le développement de l'enfant indépendamment du contexte. Et secondement, l'éventuelle absence des compétences relèverait alors d'un manque de connaissances et donc la solution serait de leurs apporter ces connaissances pour que les comportements inadéquats disparaissent. Pour l'auteur, miser sur le développement des compétences parentales dans le but de soutenir la parentalité reviendrait à surdéterminer ces compétences et à oublier le contexte environnemental auquel font face les familles. Le fait de mettre trop l'accent sur ces fameuses compétences risquerait de donner aux familles un sentiment d'impuissance puisque cela risquerait de pas fonctionner. L'auteur revient donc à l'utilité de la notion de DPA grâce à laquelle, les compétences parentales ne seraient développées que si cela consiste en la réponse appropriée au problème de la famille. Si ce n'est pas la réponse appropriée, il faudra se tourner vers des solutions plus contextuelles, par exemple (Le Bossé, 2003).

3.3.3.3 Soutien et développement des compétences parentales

Jusqu'il n'y a pas si longtemps, la vision de la collaboration ES - parents était encore très différente du modèle actuel plutôt tourné vers l'approche systémique. Ausloos (1991) présente cette différence comme telle :

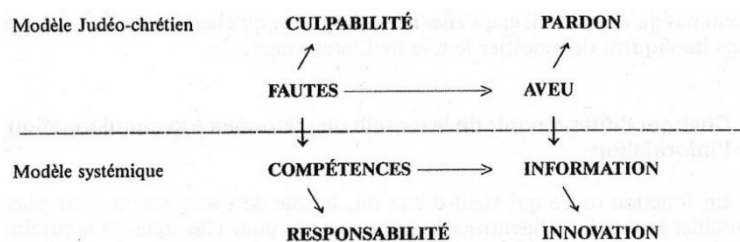


Figure 4: Ausloos, 1991, p.241

Il faudrait donc passer de la vision d'une famille coupable à la vision d'une famille responsable. Une famille responsable signifierait qu'elle est capable de prendre des responsabilités. Cela ne

¹⁷ La référence exacte n'a pas été trouvée.

veut pas dire que la manière d'exercer ces responsabilités sera toujours la meilleure, en revanche cela veut dire qu'elle ne sera pas coupable de manquements graves. De la notion de famille responsable, on peut passer à la notion de famille compétente. Cela signifierait que la famille a des compétences parentales, même si elle ne sait pas forcément tout faire. Ce modèle est pertinent lorsqu'on regarde quel est le problème. Les familles, ou les parents, souffrent de difficultés de relation. Etant donné qu'on ne peut pas réparer ces difficultés de la même manière qu'on répare une souffrance physique, il faudrait utiliser ce que ces difficultés ont de constructif. Donc on va aller chercher les compétences, les réussites, les capacités des familles, pour pouvoir collaborer avec elles (Ausloos, 1991). Ausloos propose encore l'axiome suivant pour faire réfléchir sur les compétences des familles : « *Un système ne peut se poser de problème tel qu'il ne soit capable de le résoudre.* » (Ausloos, 1991, p. 243). Grâce à ce modèle, les parents passent de passifs à actifs, puisqu'ils vont faire des démarches eux-même pour se sortir de la situation. La famille sait aussi généralement mieux par où commencer dans son environnement, dans son réseau, que l'ES. En se mobilisant la famille déclenche alors une nouvelle dynamique dans le système qui va souvent avoir un effet boule de neige. De plus, grâce à cette méthode, l'ES gagne de l'énergie en ne faisant pas le travail à la place de la famille (Ausloos, 2016).

Pourtant, pour Gendreau (1993), souvent les parents auraient aussi juste besoin d'un coup de main extérieur pour reprendre le dessus sur la situation. Dans ces cas-là, il faudrait créer une alliance éducative avec eux, mais cela signifierait aussi prendre le risque de créer une coalition contre l'enfant ou d'oublier d'autres processus masqués par cet apparent conflit. L'avantage de cette approche serait par contre de pouvoir travailler facilement avec les parents (Gedreau, 1993). Mais cela veut aussi dire mettre en partie de côté la théorie systémique à mon avis. Une autre proposition de Gendreau serait de travailler principalement avec le sous-système parental, dans des situations de triangle pervers, par exemple, où l'enfant est pris en otage dans un rôle d'arbitre ou de médiateur (Gendreau, 1993). Mais comme l'explique Ausloos (2016) en se basant sur la théorie du chaos¹⁸, plus un objectif sera précis, moins nous aurons de chance de l'atteindre. En prenant en compte, que les TS travaillent avec des êtres humains, en fixant eux-mêmes des objectifs, ils et elles empêchent les familles de fixer les leurs, ce qui permettrait de les responsabiliser. L'auteur conseille donc de lâcher prise. Cette disponibilité que nous atteignons alors, permet plus d'innovation et de créativité. Cela n'est possible qu'avec des bases théoriques sur lesquelles s'appuyer en sortant de l'entretien et avec une certaine confiance en la famille et en ses capacités (Ausloos, 2016).

Ce qui serait en revanche primordial dans toute intervention, serait de se mettre en position basse, c'est-à-dire, de reconnaître que les parents ont autant, voire plus, de compétences par rapport au problème que les ES (Gendreau, 1993). Ce processus amènerait donc justement les ES à changer leur positionnement vis-à-vis des familles. Elles et ils devraient typiquement parler en « *je* » à la place d'utiliser le « *vous* » et le « *tu* ». En effet, utiliser le « *je* » permet de parler de ses propres émotions, et donc de se mettre dans une position plus vulnérable. Alors que l'utilisation du « *tu* » et du « *vous* » met l'ES dans une position supérieure (Ausloos, 1991).

¹⁸ Cette théorie part du principe que rien n'est prévisible, qu'on ne peut pas ordonner les choses de la vie et que même en essayant, le chaos finit par revenir. Mais le chaos ne prend pas un sens négatif, au contraire. Il serait un champ ouvert sur la créativité et l'inspiration. Il faudrait alors composer avec le chaos (Ausloos, 2016).

Cette position pourrait permettre de sortir d'une contradiction soulevée par Ott (2014). D'après l'auteur, aujourd'hui, c'est encore principalement, voire uniquement avec les familles que les ES travaillent quand il s'agit de l'éducation d'un enfant. Ce mouvement de revalorisation des liens familiaux se déroulerait en fait aussi dans un contexte de contrôle et de jugement. Pour lui, il faudrait mettre en lien le recours continuel aux parents et la recrudescence des signalements d'enfants en danger. Cela serait la preuve d'un positionnement vertical de la part des ES qui voudraient garder le contrôle. En plus de cette contradiction, la pénalisation des familles pose une autre question. Comment peut-on penser augmenter l'autorité et la crédibilité des parents, si on les remet en cause, qu'on leur demande de s'expliquer et qu'on peut donc les infantiliser en les punissant ? Et surtout comment peut-on croire qu'après de tels traitements, alors que l'image qui ressort d'eux est une image de faiblesse, les parents seront plus à même d'obtenir quelque chose de leur enfant ? La punition parentale ne renforcerait donc pas la parentalité, mais la supprimerait (Ott, 2004).

4. Démarche méthodologique

4.1 Population de recherche

Etant donné que je m'intéresse aux interventions à domicile, je souhaitais rencontrer des ES de l'AEMO et des familles suivies par elles et eux. Il fallait que les enfants des familles que je rencontre soient dans la même tranche d'âge. En effet, je n'aurais pas pu comparer les situations d'un·e adolescent·e souffrant de troubles du comportement et d'un·e enfant dont la problématique serait plutôt familiale. Je voulais donc rencontrer des familles qui ont des enfants entre 0 et 12 ans étant donné que je m'intéresse à l'approche systémique de la collaboration et donc aux problématiques plus familiales, qu'individuelles. Après avoir discuté avec les responsables de l'AEMO de Neuchâtel qui ont été d'accord que j'effectue ma recherche chez elles, il s'est avéré que les différences dans le travail avec des familles dont les enfants ont de 0 à 4 ans ou avec des familles dont les enfants ont de 4 à 12 ans sont assez importantes. Il a donc fallu me décider pour une de ces deux tranches d'âge. Pour les responsables de l'AEMO, les situations dans les familles dont les enfants se trouvent dans la tranche d'âge de 0 à 4 ans, paraissent généralement plus difficiles, et surtout plus sensibles, car touchant à l'aspect très maternel des femmes (qui sont, la plupart du temps, plus impliquées dans ce processus que les hommes, en tout cas, dans les familles avec des enfants de 0 à 4 ans). Les situations auraient donc été trop complexes et le fait que je fasse mes recherches chez elles en n'intervenant qu'une seule fois sans prendre plus de temps pour créer un lien n'aurait pas respecté le cadre éthique.

Je souhaitais aussi rencontrer des familles dont l'aide se fait sous pression, même si la contrainte judiciaire dans le cadre de l'AEMO n'existe pas dans le canton de Neuchâtel. D'après les responsables de l'AEMO, il fallait que cette contrainte ait été explicitée au préalable par l'ES en charge de la famille pour que je puisse ainsi poser des questions et traiter de ce thème en toute transparence, en évitant les biais liés à cette contrainte. Ce critère n'a pas forcément facilité la recherche de famille qui était d'accord de m'accueillir, mais j'étais consciente de cette difficulté dès le départ. En effet, puisqu'elles ne veulent pas au départ de l'aide de l'ES, il a été assez compliqué qu'elles acceptent l'idée d'être interviewées par quelqu'un d'extérieur. Je me suis alors retrouvée une première fois dans la situation où une famille n'est pas venue au rendez-vous. Cela m'a obligée à réadapter la direction et la méthodologie de ma recherche. Alors que je pensais avoir besoin de rencontrer uniquement deux familles, il m'a fallu finalement en contacter quatre. Et, au total, je me suis retrouvée trois fois dans la situation où la famille n'est pas venue au rendez-vous pris avec l'ES et moi. C'est aussi au vu de cette difficulté que je voulais rencontrer des familles qui étaient déjà avancées dans le processus, et non pas au début de la collaboration, afin qu'elles aient déjà fait un travail sur la contrainte. Mais au vu de la difficulté à en trouver, j'ai finalement effectué un entretien avec une famille se trouvant quand même au début de l'intervention. J'ai alors finalement eu quatre entretiens avec des ES, deux entretiens avec des familles et une observation.

Le biais qui apparaît suite à cela est que les familles que j'ai rencontrées étaient volontaires pour répondre à mes questions, et avaient alors déjà fait un bout de réflexion et de travail autour de l'aide contrainte, ou alors n'en étaient pas ou peu consciente, comme j'ai pu le remarquer dans une situation. Il y a ensuite d'autres biais qui peuvent apparaître dans ma recherche, comme le fait que je n'ai interviewé que des femmes. Les deux genres n'étaient alors pas représentés et cela peut certainement influencer les résultats.

4.2 Techniques de récolte

Comme technique de récolte, j'ai choisi une méthode qualitative, car je m'intéressais à comprendre concrètement, dans des situations précises, comment la collaboration partenariale avait été mise en place. Des données statistiques ne m'intéressaient alors pas et je souhaitais rencontrer les personnes afin de mieux cerner leur manière de vivre cette collaboration. Je voulais donc faire une observation directe dans la famille lors d'une intervention, suivie d'un entretien avec l'ES et d'un entretien avec la famille. Cette méthode m'aurait permis de saisir la réalité des pratiques des professionnel-le-s en observant les pratiques professionnelles, les postures, les thématiques abordées et les actions mises en place, entre autres. De plus, j'aurais pu essayer de comprendre le sens que la famille et les ES mettent sur les observations que j'aurais effectuées et sur leur collaboration. Elles auraient aussi eu l'occasion de me décrire par la suite comment cette collaboration est vécue et ce qu'il s'est passé durant l'entretien observé.

J'ai souhaité récolter quelques informations de base auprès des ES sur la famille et son parcours avant la rencontre afin de mieux situer où en est l'intervention et à quel moment du processus la famille se trouve. J'ai ainsi peut-être évité des moments de flottement ou d'incompréhension durant les recherches.

Observations directes :

J'ai donc fait une observation directe lors d'une intervention à domicile. Comme l'expliquent Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'observation directe est la seule méthode qui permet de capter les comportements directement sans passer par un témoignage ou un autre document. L'observation porte alors sur les comportements des personnes, sur les structure et la communication. Elle est définie par les objectifs mis en place et structurée par une grille d'observation (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). J'ai donc préparé une grille avec les éléments à observer d'après mes objectifs (cf. annexes). Cette grille m'a été utile durant l'observation pour pouvoir me concentrer sur ce qui était important et prendre directement note de quelques éléments. De plus, directement après les observations, j'ai noté ce que je ne voulais pas oublier.

Les principales variantes de l'observation d'après Van Campenhoudt et Quivy (2011), sont l'observation participante ou l'observation non-participante. Le principe de l'observation non-participante est d'observer un groupe de personne de l'extérieur, donc sans prendre part à la vie du groupe. Cette méthode convient surtout pour l'analyse du non-verbal, des codes, de l'organisation et des événements, par exemple. Le grand avantage de cette méthode est le comportement spontané et sincère des personnes observées, puisqu'on observe les comportements sur l'instant. En revanche, dans une observation participante le chercheur ou la chercheuse va participer à la vie de la population observée et s'y intégrer (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Je pense, que lors de mes observations, je me suis située entre les deux variantes. En effet, je n'ai pas participé assez longtemps aux interventions pour dire que je me suis intégrée à celles-ci. En revanche, en venant lors d'un entretien, je ne pouvais pas être totalement en dehors du système et ma présence a grandement influencé certains comportements, comme me l'a fait remarquer l'ES que j'accompagnais. En effet, l'ES et la maman m'ont fait participer à la discussion et l'ES n'a pas souhaité abordé certains points en ma présence. Ce point était l'un des biais possibles à ma méthode de recherche. Pour améliorer cela, il aurait fallu que je devienne une observatrice participante, donc que je prenne la place d'un rôle qui existe déjà dans ce groupe (Arborio et Fournier, 2015). Dans mon cas, cela aurait pu être le rôle de la stagiaire, par exemple, si la famille a l'habitude de voir passer des stagiaires. Mais étant donné que je voyais la famille en entretien après l'observation,

mon rôle aurait plus été celui d'une observatrice à découvert, comme le disent Arborio et Fournier (2015).

Pour moi, comme pour les responsables de l'AEMO de Neuchâtel, l'un des grands avantages des observations était que je pouvais avoir un premier contact avec les familles avant l'entretien dans le but de créer un minimum de lien avant de leur poser des questions sur leur vie et leur vécu de la collaboration. Je pouvais avoir aussi un regard extérieur à la situation et en posant ensuite des questions aux ES et aux familles, j'aurais pu éventuellement mettre en lumière des questions qu'elles ne s'étaient pas posées. Cela aurait permis donc de faire ressortir des pratiques ou postures inconscientes des professionnelles (Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

A la fin de mes observations, j'ai récolté mes données, en décrivant précisément et de manière la plus objective possible ce que j'ai pu observer. Pour cela, j'ai pu compter sur les notes prises lors de l'entretien.

Entretiens :

Je souhaitais donc aussi faire des observations indirectes, sous forme d'entretiens qui se seraient situés entre l'entretien d'explicitation par rapport à la situation observée et l'entretien semi-directif. Cela n'a pu se faire que pour la première situation. Pour les autres, n'ayant pas eu d'observation préalable, j'ai simplement fait des entretiens semi-directifs. J'ai donc fait un entretien avec l'ES seule et un entretien avec les parents pour chaque situation.

D'après Van Campenhoudt et Quivy (2011), la méthode des entretiens est basée sur un échange et une communication directe entre l'interlocuteur et le chercheur ou la chercheuse. L'échange était donc tourné vers mes objectifs de travail et le contenu de l'échange a été ensuite analysé. En partant de la méthode des entretiens semi-directifs, les entretiens étaient assez ouverts et contenaient quand même des questions qui m'ont servi de canevas (cf. annexes). Mais les entretiens n'ont pas été uniquement guidés par elles. D'après les auteurs, cette méthode convient bien lorsqu'il s'agit de reconstruire un processus d'action ainsi que lorsqu'il faut analyser un problème ou le sens que les personnes donnent à leurs actions et aux événements. Le grand avantage de cette méthode est la flexibilité qu'elle apporte. En effet, elle permet de récolter des informations tout en respectant le cadre de référence des interlocuteurs (leur langage, par exemple). Par contre, toujours d'après Van Campenhoudt et Quivy, cette souplesse peut aussi poser problème. Il faut faire attention de ne pas s'éloigner du but de base, il n'y a pas de directives techniques précises et il faut tenir compte de la relation entre l'interlocuteur et la personne qui mène l'entretien lors de l'analyse (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). De plus, j'ai pu remarquer qu'il m'a fallu faire attention à ne pas diriger les questions que je posais, selon mes éventuelles attentes.

L'entretien d'explicitation, quant à lui, aurait servi à étudier ce qui n'est pas observable et cela à partir des observations effectuées, comme le dit Armenoult (2002). Il visait donc la verbalisation des actions matérielles et mentales. Le questionnement privilégié dans ce cas-là aurait été le « comment » qui permettait de décrire le processus qui a conduit à la mise en œuvre d'une action. Le but aurait été de plonger les interlocutrices dans leur univers intérieur. En revanche, le « pourquoi » aurait été à bannir des questions. Il viserait un processus cognitif, un raisonnement trop intellectualisé. Pour aider la personne à verbaliser le processus qui a mené à ces actions, il faut faire attention au rythme donné à l'entretien et essayer de se mettre en accord avec la personne. On peut aussi encourager la verbalisation en cours grâce à des silences ou des reformulations. Il peut être bien aussi de faire attention au non-verbal et de se focaliser parfois sur un moment précis à expliciter (Armenoult, 2002).

J'ai donc finalement utilisé uniquement la technique d'entretien. En effet, l'observation effectuée n'a pas livré des données très concluantes, puisque ma présence a trop influencé la situation. Toutefois, j'ai pu utiliser les réponses récoltées lors des deux entretiens qui ont suivi l'observation. J'ai ensuite retravaillé mes grilles afin de moins me centrer sur un entretien observé, mais bien sur l'accompagnement général de la famille.

4.3 Méthode d'analyse

Pour l'analyse, je n'ai donc finalement gardé que les entretiens et pas l'observation. Les réponses concernent des situations concrètes vécues avec des familles précises et non pas les interventions des ES en général. Afin d'analyser mes résultats, j'ai d'abord retranscrit les six entretiens. J'ai ensuite surligné les éléments pertinents en fonction des catégories thématiques que j'ai créées à partir de mes objectifs et qui sont les suivantes :

- * Création d'une collaboration partenariale
- * Mise en place du cadre et du contexte de l'intervention
- * Demandes, postures et attentes des familles
- * Thématiques traitées
- * Actions mises en place et structure

Afin d'analyser les résultats, j'ai recontextualisé les entretiens, puis repris les éléments pertinents et j'ai ensuite analysé les réponses en faisant des liens avec mon cadre conceptuel. J'ai repris les réponses des mamans et des ES dans les catégories thématiques soit par thèmes qui se recoupaient, soit par situations. Pour finir l'analyse, j'ai repris mes deux objectifs afin d'y répondre.

5. Analyse des résultats

5.1 Contexte des entretiens

Pour commencer l'analyse, il me paraît important de resituer le contexte de chaque entretien, sachant que les ES que j'ai interviewées sont toutes des femmes et que je n'ai interviewé que des mamans et qu'aucun papa n'était présent lors de mes entretiens.

Afin de faciliter la compréhension tout en gardant l'anonymat, j'ai différencié les ES avec des chiffres (ES1, ES2, etc.) et j'ai fait de même pour les familles (F1, F2, etc.). Le chiffre de l'ES correspond à celui de la famille dont elle s'occupe et au chiffre de la situation. Donc l'ES1 suit F1 dans la situation 1 et ainsi de suite. De même que les noms cités dans les résultats ont été remplacés par des noms d'emprunt. Afin de faciliter la compréhension de l'analyse, j'ai différencié les situations dans lesquelles j'ai pu rencontrer la famille de celles où je n'ai pas pu les rencontrer par une *. Par exemple, je n'ai pas rencontré la famille dans la situation 2, donc j'écrirai F2*, ES2* et situation 2*.

Le tableau suivant reprend toutes les situations avec leurs particularités :

	Enfants	Situation familiale	Phase d'intervention	Contexte de l'entretien	Particularités
Situation 1	1 garçon de 10 ans et 1 fille de 13 ans placée	Le papa des enfants s'est suicidé 6 ans plus tôt. La maman vit avec un conjoint qui sort de prison.	L'intervention a dû être interrompue quelques temps, puis a été reprise. Elle en est maintenant dans la phase de transition.	- ES1 : dans un café, quelques jours après l'observation - F1 : à la maison ; la maman est très stressée et est « dans un mauvais jour »	J'ai observé l'entretien entre l'ES1 et F1 avant d'interviewer F1.
Situation 2*	1 garçon de 5 ans	Les parents sont séparés, l'enfant a une curatelle et vit chez la maman.	L'intervention en était dans la phase de fin, mais a été interrompue juste avant l'entretien.	- ES2* : au bureau de l'AEMO ; ce n'est pas encore sûr que F2* va venir au rendez-vous - F2* n'est pas venue.	Le dernier entretien entre l'ES2* et F2*, un mois plus tôt, s'est fini sur un désaccord et F2* n'a plus donné de nouvelles depuis.
Situation 3	2 garçons de 5 et 7 ans	Les parents vivent ensemble.	L'ES en est à la phase d'observation et d'élaboration.	- ES3 : au bureau de l'AEMO ; une ES en formation était présente - F3 : à la maison ; les ES jouent avec les enfants dans la pièce pas loin de notre table	Aux dires de l'ES3, la maman a des difficultés de compréhension dues à un QI plutôt bas.
Situation 4*	1 fille de 4 ans et 1 fils aîné décédé 3 ans plus tôt	Les parents sont séparés et la fille vit chez la maman.	L'intervention est réévaluée plus fréquemment qu'habituellement, mais la famille est suivie depuis environ 10 mois.	- ES4* : dans un café ; pense que F4* a oublié le rendez-vous qui devrait être juste après - F4* n'est venu à aucun de deux rendez-vous fixés (une fois à la maison et une fois en ville)	La maman n'était pas du tout joignable par téléphone, donc impossible de savoir pourquoi elle n'est pas venue.

5.2 Analyse par thématiques

5.2.1 Mise en place de la collaboration partenariale sous aide contrainte

5.2.1.1 Création d'une collaboration partenariale

Résultats

Lors de mes entretiens, il y a plusieurs facteurs qui ressortent comme facilitant la création du lien de confiance, et donc du partenariat. De la part des ES1, 2* et 3, le côté humain et authentique est largement mis en évidence : « *La première chose, c'est d'être soi-même. C'est déjà la première des choses. C'est de ne pas se positionner en tant que spécialiste, c'est d'être soi-même, d'être vraie avec ses qualités, ses défauts* » (ES1) « *effectivement il y a toujours le rôle de l'intervenant, de qui on est, [...] comment on va vers l'autre. [...] Enfin voilà, moi j'essaie en tout cas de mon côté d'être le plus humaine possible et puis de ne pas faire semblant.* » (ES3). Ceci est complété par l'ES4* qui parle du temps qu'il faut prendre pour apprendre à se connaître. L'ES2* met aussi l'accent sur l'humilité à avoir face aux situations des familles, alors que l'ES1 mise sur la franchise et l'ES3 sur l'échange d'astuces de parents à parents et le rire.

Ensuite, d'autres facteurs ressortent selon les intervenantes. L'ES2* met en avant le fait de valoriser ce que les parents font de bien, leurs compétences. L'ES3 pense au fait que l'AEMO ne garde pas de traces écrites et d'archives de leur suivi. Les parents peuvent donc se confier en sachant que cela ne sera pas écrit dans un dossier : « *nous on a pas d'écrit, on ne garde pas... on n'a pas d'archives, [...] On peut dire : Bah voilà, vous venez chez nous, on vous prend comme vous êtes, on essaie de faire des trucs et puis si ça ne marche pas on détruit tout. [...] la seule chose qui peut être retenue par la protection de l'enfance c'est ce qui est dit lors des bilans. [...] C'est vraiment très oral quoi. Le souvenir. Et puis ça je pense que ça leur permet aussi de se dire : Ah bah je me livre maintenant et ça ne sera pas... c'est pas : tout ce que vous direz pourra être retenu contre vous.* ». L'ES4* met aussi en avant l'utilisation du jeu pour créer un lien entre l'enfant et elle, ce qui aide à installer la confiance de la maman envers l'ES : « *c'est rigolo parce que dans certaines familles c'est plutôt le jeune qui ne veut pas d'intervention AEMO et puis on va quand même à domicile et à travers les parents on happe le jeune, et pis là dans cette situation c'était plutôt je venais à domicile et je jouais avec la fille et pis en fait la maman a réalisé que je venais et que tout se passait bien, donc elle n'avait rien à craindre.* » Finalement, l'ES4* pense que le fait de vouloir répondre ensemble à une demande extérieure (celle de l'OPE) favorise la création d'une alliance et du lien de confiance.

Du côté des deux mamans, la création d'un lien de confiance passerait surtout par le fait de se sentir soutenue, par exemple quand l'ES leur propose des choses, leur donne des outils : « *Puis par rapport à ça, ça a quand même pas mal facilité justement les entretiens, les petits coups de pouce, les petits outils qu'elle pouvait me donner. Ouais, ça a permis que ça passe plus fluidement qu'autrement.* » (F1). Le côté humain joue aussi un rôle, mais F3 explique cela par le fait que certaines personnes créent plus facilement des liens que d'autres : « *je suis quelqu'un de très ouvert... à tout le monde. Donc...je suis de nature comme ça...* ». Finalement le fait de travailler dans la transparence : « *ce qui est bien c'est qu'on a toujours bossé dans la transparence, donc c'est vrai qu'il y a une relation de confiance qui s'est vite instaurée* » (F1) et de se comprendre, d'être sur « *la même longueur d'onde* » (F3) est mis en avant.

Ensuite, quand j'ai parlé de collaboration et de partenariat avec les ES, il est ressorti que toutes les intervenantes pensent qu'une collaboration existe avec les mamans, mais que cette collaboration est fragile et qu'aucune ES ne définit franchement cette relation aux mamans concernées comme un partenariat. Déjà, l'ES1 et l'ES4* ne se sentent pas être dans une relation symétrique avec la

famille : « *On n'est pas tout à fait à égalité.* » (ES1), alors que l'ES2* et l'ES3 ne se prononcent pas à ce propos. En revanche, la collaboration existe dans le fait que les familles participent généralement régulièrement aux entretiens, qu'elles prennent les outils que les ES leur donnent et qu'un lien a été créé justement : « *on peut discuter et puis elle peut aussi exprimer son ras-le-bol tout en sachant que je ne vais pas me fâcher ou arrêter et claquer la porte* » (ES4*) ; « *On peut dire qu'il y a une collaboration qui s'est créée dans le sens où il y a quand même ce respect, cette confiance* » (ES4*) ; « *Ensuite y a le fait que pour l'instant quand je lui ai demandé des choses, elle pouvait y répondre et puis elle l'a fait. Elle m'a pas dit : Oh vos tableaux ou vos exercices c'est chiant, je veux pas faire ça...* » (ES3).

Par contre, la collaboration trouve une limite, pour des raisons différentes chez chacune des ES, et ne devient pas une collaboration partenariale dans ces situations sous contrainte : « *on sent que c'est un partenariat par intérêt. Et que dès que l'intérêt, il est plus... [...] il y a plus de partenariat...* » (ES2*) ; « *là j'ai senti que le lien avait été mis à mal parce que j'étais pas que de son côté* » (ES3) ; « *on sent quand même qu'il n'y a pas une demande très habitée on va dire chez cette maman. Du coup la collaboration elle se fait, mais... je sais pas comment dire... Elle est moins intense, c'est pas un réel partenariat* » (ES4*). Il y aurait aussi des facteurs qui pourraient rendre la collaboration plus difficile, comme l'absence temporaire dans la situation de la personne mandante pour l'ES2*, puisqu'elle n'a plus pu s'appuyer sur elle durant l'intervention et a dû prendre elle-même la posture plus normative que tenait avant l'AS, ou l'état de santé psychique de la maman pour l'ES1 : « *Je crois que là, surtout, on est clairement face à des limitations de la part de la maman. Donc on peut juste garantir... une certaine sécurité pour Tiago [...] Mais améliorer la relation entre elle et moi je ne pense pas... je ne pense pas qu'il y aura d'autres choses à améliorer... Dû entre autres à sa consommation.* » (ES1)

Analyse

Dans ces résultats, ce qui ressort fortement en premier lieu, est l'importance du lien de confiance dans la création d'une collaboration et la place de la personnalité des ES ou leur côté humain dans la création de cette confiance. Cela reprend ce que Vidalenc (2003) défend en disant que la confiance est nécessaire à la création d'un partenariat. L'auteure explique aussi que la confiance se crée dans une relation d'interdépendance, ce que j'ai pu ressortir de l'entretien avec l'ES4* et le fait qu'il y ait une demande extérieure à laquelle il faille répondre, aide à créer une alliance entre l'ES et la maman et donc un lien de confiance. La place de l'humain dans la création du lien, rejoint ce que dit Carton (2013) qui met en avant l'importance des valeurs tels que le respect, l'écoute et la tolérance dans le travail des ES. Cela est aussi ressorti du côté des mamans, pour qui un paramètre important dans la création d'un lien de confiance est de pouvoir se sentir soutenues par l'ES. Sinon, les ES ressortent d'autres aspects dont je ne parle pas du tout dans mon cadre théorique, comme le fait de ne pas garder de trace écrite de ce qui se passe ou de passer par le jeu avec l'enfant pour créer le lien avec les parents.

Le lien de confiance serait donc la base pour pouvoir travailler en collaboration partenariale avec les familles. Mais cela ne suffit pas. Entre collaboration et collaboration partenariale, le chemin ne se fait pas tout seul. En effet, alors que Gendreau (1993) et Ausloos (1991) expliquent que la collaboration est un partage des compétences, Dhume-Snzogni (2010) définit le partenariat comme une suite à cela, comme quelque chose qui va plus loin qu'un simple partage des compétences. La collaboration partenariale serait une manière de réaliser un projet commun à plusieurs personnes, chacune étant libres, égales et actives à leur niveau. Une collaboration n'est donc pas forcément un partenariat et cela ressort fortement dans les entretiens que j'ai effectués. Déjà, l'ES1 et l'ES4* ne se sentent pas dans une relation symétrique et égale, même au niveau de la discussion, avec les mamans, alors que pour Dhume-Snzogni, un des axes principaux d'un partenariat est le statut

égalitaire des personnes. De plus, Vidalenc et Dhume-Snzogni mettent l'accent sur le fait que les personnes doivent vouloir et pouvoir s'engager dans un partenariat, ce qui n'est pas le cas a priori dans l'aide contrainte. Cela ressort même dans la situation 3 où la maman a l'air preneuse, mais l'ES sent que le lien risque de se briser si elle ne va pas de son côté. Ce partenariat entre les ES et les mamans devrait se créer en utilisant notamment la notion de DPA avec les familles, mais les ES interrogées n'ont pas l'air d'y être parvenues. Donc d'après les ES, la collaboration ne se ferait que si la maman y voit un intérêt personnel et que l'ES montre qu'elle est de son côté. En revanche, pour les ES, la réussite de la collaboration ressort dans le fait qu'un lien a été créé avec une certaine franchise, du respect et de la confiance et que ce lien permet que les mamans participent aux entretiens et prennent les outils proposés. La notion d'échange de compétences éducatives est peu mise en avant, sauf peut-être pour l'ES3, les familles parlant surtout du fait d'être soutenues dans leurs actions, mais cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas pratiquée.

La relation ES - famille dans le cas d'une aide contrainte, me paraît finalement très complexe. En effet, l'ES2* et l'ES3 parlent par exemple du lien mis à mal lorsqu'elles s'opposent à ce que les familles veulent ou disent. Mais pour Dhume-Snzogni, le conflit fait aussi partie du processus de création d'un partenariat, puisque celui-ci permettrait d'initier un changement tout en préservant les identités de chacun.e. De plus, le fait de d'opposer et d'être en désaccord avec l'avis de l'ES peut aussi être considéré comme une compétence. Il faudrait alors travailler sur ce désaccord en permettant par exemple aux familles qui s'opposent de proposer autre chose. L'ES2* explique aussi, par exemple, que F2* était dans un partenariat par intérêt et que cela fragilisait le lien puisque quand la maman n'y voyait plus d'intérêt, elle partait. Mais pour Gendreau, les parents doivent justement trouver un intérêt personnel à la collaboration et non pas seulement collaborer dans l'intérêt de l'enfant. Il faudrait alors réajuster les objectifs afin que tout le monde y trouve de l'intérêt.

Ce que je peux encore ressortir de cette analyse finalement, c'est la difficulté à créer une collaboration avec des personnes souffrant de dépendances liées à une consommation, comme l'explique l'ES1 ou une limite de QI, comme dans la situation 3. Je n'ai pas exploré cette thématique dans mon cadre théorique puisque ce n'était pas le public cible de ma question de recherche, mais il est effectivement important de prendre en compte que des parents peuvent aussi avoir des troubles et que le travail se fera peut-être différemment avec eux.

5.2.1.2 Mise en place du cadre et du contexte de l'intervention

Résultats

Au niveau de l'approche systémique et de l'utilisation du cadre et du contexte dans la mise en place de l'intervention sous contrainte, F1 rapporte surtout l'idée que la commande a été discutée avec elle durant les premiers entretiens : « *On a aussi parlé du fait que j'étais un petit peu réticente à tout ça... enfin voilà ! Donc je suis venue à l'AEMO parce que j'avais pas le choix quoi !* » (F1). F1 parle aussi du fait qu'elle connaissait déjà le fonctionnement de l'AEMO et que cela l'a aidée à accepter cette aide. F3 ne parle pas de ce premier entretien, mais explique avoir parlé de la demande d'intervention de l'AEMO directement avec l'école avant la première prise de contact. Du côté des intervenantes, chacune m'a expliqué la même chose concernant le déroulement du premier entretien. C'est-à-dire, que la personne mandante est présente pour expliquer les raisons qui l'ont poussée à soit contacter directement l'AEMO, soit demander à la famille de le faire et explique les éventuelles conséquences d'un refus d'aide. Ensuite, la famille a aussi l'occasion de donner son avis sur la situation. Puis, si elle accepte l'aide, une demande qui soit acceptable pour tout le monde est reformulée. Les premiers entretiens des situations 1, 2* et 4* se sont déroulés aux bureaux de l'AEMO, et l'entretien de la situation 3 à l'école des enfants, puisque l'école était demandeuse. Pour l'ES3, cette situation a certainement permis que la maman entre dans l'intervention, puisque la rencontre s'est faite dans un lieu qu'elle connaissait bien.

Ensuite les ES m'ont expliqué comment elles utilisent la commande dans leur intervention. L'ES2* raconte qu'elle a joué un rôle rassurant et presque de médiateur pour la maman face à l'AS puisque la maman se montrait très méfiante au départ et faisait attention à tout ce qu'elle disait : « *c'est quelque chose qui a pu la rassurer de pouvoir faire le lien avec... avec celui qui oriente, avec l'assistant social. Le fait d'avoir un tiers...un tiers qui vient toutes les semaines, qui est peut-être un peu plus humanisé... je dis pas que les assistants sociaux ne le sont pas, mais c'est qu'ils ont peut-être moins le temps de le faire, mais nous on a cette capacité, enfin ces moyens de pouvoir le faire et de pouvoir faire le tiers entre l'assistant social et la famille, ça permet aussi de tempérer les relations.* ». L'ES2* parle aussi de renvoyer aux mamans leurs comportements contradictoires par rapport à leurs demandes : « *moi je peux que lui renvoyer ça... [...] C'est lui dire : mais vous avez cette envie qu'on vous laisse tranquille, mais vous... ce que vous faite, enfin votre agir...suscite tout le contraire* ». Ensuite, l'ES3 utilise le mot « *levier* » pour parler des demandes de l'école et de l'OPE et de la manière dont elle s'en sert. Elle va effectivement rappeler à la famille les attentes et s'appuyer dessus pour travailler. Mais cela ne fonctionne pas forcément dans cette situation : « *Je me dis peut-être qu'une demande de l'école ça marchera mieux, mais je vois que les demandes de l'école ça ne tient pas...La demande de l'office, qu'elle range aussi un peu sa maison et qu'elle me reçoive, alors elle me reçoit mais elle ne range pas sa maison plus ou moins et puis par rapport à moi et au côté positif si on veut qu'elle voie de manière positive ses enfants, je mets quelque chose en place avec elle et c'est détourné pour que ça soit négatif, donc pour l'instant j'ai zéro point avec elle.* ». Et pour finir, l'ES4* voit la commande de l'OPE presque comme une pression pour elle aussi, comme si elle devait absolument travailler avec la famille autour de l'éducation, même si la famille n'a aucune demande à ce niveau. Elle explique aussi que dans cette situation, l'AS n'a pas nommé de conséquences précises si la famille ne prenait pas l'aide et que, de ce fait, le travail est encore un travail de prévention. Cela rend l'intervention plus compliquée et le fait que la maman ne soit pas preneuse, montre certainement d'après l'ES que ce n'est pas le bon moment pour intervenir au niveau éducatif. Pour l'ES1, les conséquences étaient claires. Si la maman ne prenait pas l'aide de l'AEMO, son fils serait placé. Elle a donc pu s'appuyer là-dessus pour entrer dans l'intervention en disant que la maman avait le choix tout en connaissant les conséquences de son choix.

Dans un deuxième temps, j'ai pu voir qu'il était parfois nécessaire de renégocier le cadre de l'intervention selon les familles et leurs éventuelles demandes afin de poursuivre l'intervention. Par exemple dans la situation 1, l'ES se rend à domicile avec l'idée que la maman y sera normalement présente, alors que si elle lui demandait de venir au bureau, cela serait beaucoup moins certain. De même l'ES4* a dû réduire la fréquence des entretiens pour s'adapter à la maman pour qui les entretiens hebdomadaires étaient trop soutenus, d'autant plus qu'elle ne les avait pas demandés. Cela ressort aussi avec F1 qui dit qu'elle voulait, elle, augmenter la fréquence des entretiens, car une fois toutes les deux semaines, cela ne lui suffisait pas. Dans la situation 2*, l'ES parle du malaise de la maman à la recevoir chez elle. F3, quant à elle a tout de suite accepté le fonctionnement proposé par l'ES3.

Par rapport au contexte d'intervention, F1 explique qu'elle n'était pas en très bons termes avec l'OPE et le curateur de son fils au moment de commencer le suivi et qu'elle a tout de suite vu l'intervention comme une obligation. Elle a quand même accepté l'intervention car elle voyait que la situation devait être améliorée : *« Donc j'étais pas cent pour cent preneuse. Mais bon vu qu'en général je suis quand même assez ouverte à utiliser tous les outils possibles pour que les choses s'améliorent j'ai fait ça. »* L'ES1, elle, raconte que le premier entretien s'est fait en trois fois, car la maman était vraiment réticente : *« les premiers entretiens ont été très compliqués, parce que Madame était contre cette démarche et a tout fait pour que ça capote. Donc le premier entretien s'est transformé en trois entretiens, un... le premier où elle est partie à la moitié, le deuxième où elle a voulu laisser son fils tout seul et le troisième, on a pu finir et terminer cet entretien au bout. »* Mais le fait que la collaboration ait dû s'arrêter un moment à cause du placement des deux enfants, a fait que la maman est ensuite revenue d'elle-même demander de l'aide à l'AEMO. Dans la situation 4*, l'AS à l'air de tenir un rôle particulier aux yeux de la maman. En effet, comme l'explique l'ES, la maman arrive à exprimer ses besoins avec elle, mais lorsque l'AS est présente, pour le bilan par exemple, la maman change complètement de discours, même si l'ES la soutient dans l'expression de ses besoins : *« on fait toujours un... un bilan après 3 mois, donc là je dis à cette maman, on prépare le bilan, donc c'était après hein, je dis : Bah qu'est-ce qu'on dit à cette assistante sociale, moi je perçois que vous n'avez pas besoin d'aide. Et elle me dit : Bon bah c'est vrai en fait, je veux arrêter. Et quand on a fait le bilan avec l'assistante sociale qui était plus...précis, enfin plus pressant, et elle avait envie que l'AEMO continue, bah face à l'assistante sociale, la maman elle a pas pu dire non »* (ES4*) Et dans la situation 2* où la collaboration s'est brusquement arrêtée, la maman ayant déménagé juste après dans un autre canton, fait que l'ES2* n'a plus aucun moyen de poursuivre le suivi. Par contre, l'ES3 ne m'a pas parlé des conséquences possibles si F3 n'accepte pas l'intervention, si ce n'est un éventuel enclassement des enfants en classe spécialisée.

Finalement, les ES expliquent que dans toutes ces situations elles ne travaillent qu'avec la maman et pas avec le papa pour différentes raisons. L'ES3 dit que le papa n'avait pas pu être présent lors du premier entretien et qu'elle n'avait alors pas encore eu l'occasion de travailler avec mais elle pense qu'il ne sera pas opposé à la rencontrer. F3, quant à elle, explique la divergence de position entre elle et son mari concernant l'intervention de l'AEMO et dont elle n'a visiblement pas fait part à l'ES : *« moi j'étais d'accord mais le papa n'était pas d'accord. Enfin lui, il est plus...on va dire caché... donc on essaie que... quand on a des rendez-vous avec Madame Chollet, que lui il soit pas là. Ou juste avant qu'il rentre comme ça il est pas... avec son travail aussi qui l'épuise, qui l'énerve... il est pas... comme ça quand il rentre il est un peu tranquille. Même que j'aimerais qu'il soit des fois avec parce que c'est aussi... un peu de son rôle, qu'il a besoin aussi d'être aidé. »* Dans la situation 3, les enfants sont toujours présents aux entretiens. Pour l'ES4*, la demande de l'AS se situait vraiment au niveau de la maman, donc elle ne travaille pas avec le papa, séparé de la maman, qui en plus n'est pas demandeur. De plus la fille vit chez la maman, donc c'est chez elle que se passent les entretiens.

L'ES2*, quant à elle, travaille avec le papa mais séparément de la maman : *« on a eu une analyse de demande avec la maman, et une autre avec le papa et ça c'était vraiment deux suivis qui étaient complètement distincts où y avait cette même demande que de collaborer ensemble, de mieux s'entendre, mais je ne les ai jamais vu ensemble. »*. Le fils n'est jamais présent aux entretiens qui se déroulent aux bureaux de l'AEMO, mais l'ES2* ne m'a pas fourni d'explications sur la raison de cette absence. L'ES1 précise, elle, que dans cette situation elle a exceptionnellement travaillé parfois seule avec l'enfant au début pour avoir son ressenti à lui sur la situation. Le beau-père n'a jamais été impliqué dans l'intervention, entre autres, car il a passé quelques mois en prison.

Analyse

Il me semble que dans les quatre situations, l'utilisation des repères systémiques se fait à peu près de la même manière. Ce qui est important ici au niveau théorique, c'est ce que Hardy (2013) appelle aussi la définition des enjeux, ainsi que les préconstruits qui vont influencer les réactions des familles face à la contrainte et le symptôme qui est généralement à la base de la demande d'intervention. Dans les entretiens, j'ai pu remarquer que le début de l'intervention sous contrainte se passe toujours de la même manière à l'AEMO de Neuchâtel. La personne qui fait la commande est présente au premier entretien pour aider à poser le cadre de l'intervention, soit : pourquoi elle envoie la famille, ce qu'elle attend d'elle et quelles seraient les conséquences s'il n'y a pas de changement. Ensuite, le reste du cadre, donc le travail sur les préconstruits ou sur ce qui peut être négocié se fait dans un deuxième temps, sans l'AS. Le contrat de collaboration sert aux ES à poser les premiers objectifs. On retrouve ici aussi la théorie de Lebbe-Berrier (1992). Le premier entretien servant à poser le cadre « au nom de », donc pour savoir d'où vient la demande, puis l'ES travailler avec les mamans sur les cadres « en notre nom » où elle explique quel est son rôle et « en notre nom avec » où les objectifs communs sont posés. En revanche, dans la situation 4*, l'ES précise qu'aucune conséquence claire n'a été annoncée par l'AS, ce qui rend la contrainte plus floue et il lui est donc plus difficile de travailler avec cela. Dans la situation 3, le cadre ainsi que les demandes ont été posés, mais la maman n'a pas l'air de prendre cela en considération pour l'instant, tout en prenant en compte qu'elle en est encore dans la première phase d'intervention. En revanche, dans la situation 1, les conséquences sont clairement énoncées et cela aide l'ES à poser le cadre et à organiser l'intervention. De même, ce qui a l'air de clairement faciliter la collaboration partenariale, ce sont des règles et une organisation claires et décidées d'un commun accord et spécifiquement pour ce projet, donc après négociation du cadre d'intervention.

Ensuite, au niveau de la manière dont les familles répondent à l'aide contrainte, la première réaction de F1 a été de fuir, puisque le premier entretien a dû se faire en trois fois. Pour Hardy (2013), cette maman était alors plutôt dans une réaction de refus. Mais cela seulement dans un premier temps, puisqu'après une pause dans l'intervention, F1 est revenue d'elle-même à l'AEMO. Elle était alors dans une posture plus active. Pour F4*, je l'imagine être dans une réaction d'adhésion stratégique, tout comme F2*. En effet, F4* change de discours selon la personne qui se trouve en face d'elle, certainement dans le but de se sortir le plus rapidement possible de la situation de contrainte et peut-être de pression qu'elle ressent de la part de l'AS. Dans la situation 2*, l'ES sentait la maman comme contrôlant tout ce qu'elle disait. A nouveau, je pense que la maman essayait éventuellement d'aller dans le sens des pressions qui lui étaient mises pour s'en sortir au plus vite. F3, quant à elle, n'a pas l'air d'être consciente que l'aide se fait sous contrainte. Elle se dit être en demande d'aide, donc elle serait dans une réaction d'adhésion.

Ce qui est intéressant, c'est de remarquer aussi que les deux familles avec qui j'avais rendez-vous et qui ne sont jamais venues, sont celles que j'estime être dans une réaction d'adhésion stratégique,

d'après ce que les ES ont pu me dire de leurs réactions. Ou bien, d'un autre point de vue, ce sont aussi celles qui ressentent éventuellement le plus de pressions et qui n'osent pas contredire l'ES, puisque F1 risque de voir son fils placé et que les enfants de F3 risquent d'être enclassés dans une classe spécialisée, alors que F4* sait que l'ES est de son côté pour arrêter le suivi et que F2* a de toutes façons déménagé.

Au niveau de l'approche systémique, les quatre ES ne travaillent qu'avec les mamans et une sans l'enfant. La raison de l'absence du papa dans la situation diffère entre un papa décédé, deux papas séparés des mamans et un papa qui ne voudrait pas voir l'ES, d'après la maman. L'intervention systémique au niveau familial se fait alors indirectement dans la situation 3, et l'ES voit le papa séparément dans la situation 2*. Cela me paraît donc limiter le travail systémique sur la famille, bien que l'ES puisse prendre en compte tous les éléments du système dans son approche, sans être en relation avec, mais permet tout de même un travail sur les relations mère-enfant d'un point de vue systémique.

5.2.1.3 Demandes, postures et attentes des familles

Résultats

Par rapport à la notion de DPA dans l'aide contrainte, donc par rapport à la demande, ou la non demande d'intervention des familles, et à ce qui en est fait, il est ressorti chez toutes les ES qu'elles ont besoin de temps pour faire émerger une demande de la part des familles. Elles utilisent pour cela les trois premiers mois d'intervention, donc la phase d'observation et d'élaboration. Pour faire émerger cette demande l'ES2* et l'ES4* s'y prennent de différentes manières, en plus des outils de base tels que la reformulation ou la verbalisation, en s'appuyant sur la demande de l'AS ou en mettant en évidence l'objectif du départ de l'ES le plus rapidement possible: *« parfois la demande de l'assistante sociale, ben c'est une porte d'entrée, mais ça fait émerger d'autres choses qui lui sont propres... »* (ES2*); *« j'ai plutôt essayé de lui expliquer qu'on va essayer de travailler ensemble pour pouvoir faire que je parte le plus vite possible donc aux yeux de l'assistante sociale, je lui dis, bah voilà qu'est-ce qu'on peut faire et donc voilà elle m'aide aussi, faut qu'on collabore, qu'elle reste actrice en fait, parce que moi je leur dis toujours c'est eux les experts de leur famille, donc je me dis c'est elle qui sait le mieux qui elle est et ce qu'elle veut etc. Mais moi j'ai vraiment essayé de lui dire je vais pas lui ce qu'elle doit faire et on doit vraiment essayer de faire en fait...de co-construire en fait un projet. »* (ES4*). Pour l'ES1 en revanche, la demande d'aide aura pu être exprimée suite à une interruption de la collaboration causée par un placement en urgence des deux enfants. La maman est alors revenue d'elle-même par la suite pour demander l'aide de l'AEMO. L'ES3, quant à elle, n'explique pas comment elle fait émerger une demande chez la maman, mais dit que la maman se dit être demandeuse et ne voit pas la contrainte. Seulement, la demande n'est pas tellement précise aux yeux de l'ES pour l'instant qui en est encore dans la première phase d'intervention. En revanche, l'ES3 explique que la maman est tout à fait preneuse de l'aide et qu'elle est même étonnée en bien de la collaboration de la maman. De plus, elle précise que pour l'instant la maman ne se sent pas contrainte: *« enfin quand je parle d'aide contrainte elle dit que non, parce que je suis bien gentille, mais c'est vrai que voilà... maintenant elle va sentir que ça pousse un petit peu plus parce que je vais lui demander d'avancer sur l'administratif et puis on verra aussi comment elle réagit. »*

Les mamans, quant à elles, me formulent des demandes où l'idée de soutien revient beaucoup. Pour F1, le fait de savoir que l'ES vient chaque semaine et répond à ses demandes est très important et permet de la rassurer: *« quand elle n'est pas là et que des fois ça devient dur avec Tiago, le fait de savoir qu'elle va passer dans la semaine et que je vais pouvoir lui exposer le problème et tout ça, ça au moins c'est un soulagement des fois, parce que je me sens pas prise au dépourvu, quoi. » « dès que Tiago ou moi on lui demande une question pour quoi que ce soit, je veux dire, la semaine d'après elle revient, c'est déjà du concret. Et pour moi qui de temps en temps suis un peu dispersée, c'est quand même sécurisant. »*. Pour F3, il est aussi important que l'ES ne contrôle pas ce qu'elle fait et qu'elle puisse garder son pouvoir de décision: *« elle est là sans être à mes pieds, on va dire ça comme ça. Parce que c'est vrai que... j'ai une certaine fierté en quelque sorte. J'aime pas qu'on me dise ce qu'il faut faire. Sinon ça me bloquerait directement et puis j'arriverais plus rien faire en fait. »* F3 explique aussi avoir été par elle-même en demande d'aide après sa dépression et a alors tout de suite accepté l'intervention quand cela le lui a été proposé.

Parfois, les ES se retrouvent dans des situations où elles ne peuvent pas répondre aux demandes de la maman. L'ES3 explique par exemple: *« Et sinon elle me glisse aussi que son mari a eu des crises d'angoisse la semaine passée, mais qu'elle devrait pas me le dire... Donc elle essaie de me coincer aussi... Parce que, ça j'en fais quoi ? »*. De même que l'ES1 qui se retrouve parfois dans le rôle de psychologue au lieu de celui d'éducatrice. L'ES4* se positionne clairement face à cela en expliquant à l'AS et à la maman que cette dernière a besoin d'un accompagnement plus poussé autour du deuil et

qu'elle lui conseille d'aller voir une association spécialisée là-dedans, car ce n'est pas son rôle à elle. L'ES2* ne m'a pas fait part d'une telle situation dans son suivi.

Par rapport à la posture des familles, F3 montre une attitude très passive selon l'ES: « *En général, j'arrive et elle est encore en train de boire le café et de... il est 14 heures hein... et de tout doucement retirer ce qu'il y a sur la table et puis elle attend que moi je fasse des choses, que moi je pose des questions. [...] Bah par exemple quand on est arrivé avec Fabienne chez elle, on était dans le couloir et pis on attendait... qu'il se passe un truc !* » (ES3). F3 explique d'ailleurs qu'elle voit l'ES comme une Super Nanny, donc comme : « *une personne extérieure qui vient voir comment ça se passe, qui donne des conseils de comment réagir, comment faire. Qui fait voir aussi des choses que forcément on ne se rend pas compte.* ». Dans la situation 1, au niveau des attentes que la maman a vis-à-vis de l'ES, elle a l'air de vouloir que cette dernière réponde à ses demandes : « *Ce qui est bien avec elle, c'est que c'est quand même une personne qui est efficace. Je veux dire, dès qu'on a une demande, dès qu'on a une question, je veux dire, elle revient pas la semaine d'après sans avoir fait les démarches.* ». Le fait que l'ES1 réponde à ses demandes la sécurise et elle espère pouvoir avoir bientôt assez d'assurance pour se débrouiller seule. Dans la situation 2*, il ressort surtout que la maman avait peur du regard que les professionnel-le-s pouvaient porter sur elle : « *la maman était vraiment très réticente, assez méfiante, beaucoup dans la maîtrise de ce qu'elle disait ou de ce qu'elle ne disait pas, c'était peu... peu naturel, enfin on sentait qu'elle n'était pas... ouais elle était beaucoup dans le contrôle, et la peur d'être jugée, du coup toujours à montrer la plus belle facette qu'elle avait d'elle, enfin après c'est quelque chose qui peut se comprendre, c'est pas assez... assez intime que d'aller chez les gens...on sentait qu'elle n'était pas à l'aise avec ce mode de fonctionnement surtout que c'est pas elle qui était demandeuse de ça.* » (ES2*). En revanche, d'après l'ES, la maman s'impliquait aussi à côté des entretiens et durant les entretiens, tant que ceux-ci allaient dans son sens. Dans la situation 4*, l'ES me dit que la maman a régulièrement annulé ou manqué des entretiens et que cela montre, d'après elle, le fait que la maman n'est pas prête à s'impliquer dans un travail éducatif avec l'AEMO et qu'elle attend que ce suivi s'arrête.

Analyse

Dans un premier temps, les quatre ES insistent sur le temps que cela prend de faire émerger une demande. Les ES de l'AEMO prennent en tout cas les 3 premiers mois de leur intervention pour cela. Cela rejoint ce que Hardy (2013) explique par rapport à l'aide contrainte. De même que le fait de rediriger la personne vers une autre instance, si la demande ne rentre pas dans le rôle de l'ES, comme dans les situations 1 et 4*, par exemple, où l'ES1 est prise presque pour une psychologue et l'ES4* réalise qu'elle ne pourra pas accompagner la maman dans ce dont elle a besoin. Cela éviterait de rentrer dans une posture de sauveur.

Ensuite, par rapport à la demande ou à la manière de la faire émerger chez la famille, les ES partent à chaque fois de la demande de l'AS. Pour l'ES2*, cette demande permet éventuellement de faire émerger autre chose chez la famille. Donc la demande de l'AS était que la maman gagne en stabilité dans sa vie, mais cela ne convenait pas à la maman. Avec l'aide de l'ES la maman a redéfini une tâche qui est de répondre aux besoins de l'enfant même dans les moments d'instabilité. Pour l'ES4*, la demande de l'AS était claire et le travail avec la famille se base donc sur la manière d'effectuer cette demande au plus vite en considérant la famille comme étant experte, donc en prenant en compte sa vision de la situation. Cette manière de faire rejoint ce que Hardy explique pour se sortir du paradoxe de l'aide contrainte. En effet, il faudrait créer une demande à laquelle la famille puisse répondre en effectuant une tâche positive et dont l'accomplissement signe la fin de l'aide. Le rôle de l'ES devrait être de créer une relation avec la famille qui lui permettra de répondre à la tâche, mais sans prendre parti pour elle ou pour l'AS. D'ailleurs, comme le précise Hardy, c'est aussi souvent dans le quotidien et l'anodin que se joue l'intervention. Le processus

relationnel serait alors privilégié sur les objectifs rationnels. Dans les situations 1 et 3, l'émergence de la demande d'aide s'est passée de manière différente. En effet, l'ES1 a dû interrompre l'accompagnement après quelques temps et la maman est revenue ensuite par elle-même chercher de l'aide. On ne sait pas ce qui a poussé la maman à venir demander de l'aide, mais on peut imaginer que l'éventuel placement de son fils si la situation ne s'améliore pas peut être une raison. F3, quant à elle, ne se sent pas contrainte. Elle dit avoir été en demande d'aide suite à sa dépression et avoir rapidement accepté l'intervention de l'AEMO. Elle dit aussi vouloir garder son pouvoir de décision et ne pas vouloir que l'ES la contrôle trop. Pourtant, l'ES3 parle bien d'aide contrainte. On peut alors faire les hypothèses que soit F3 attendait qu'on lui propose de l'aide, mais n'a pas été capable d'aller en chercher, soit qu'elle est dans une adhésion stratégique et fait croire qu'elle voulait cette aide pour pouvoir garder son indépendance, par exemple.

Par rapport aux postures et aux attentes des familles, F1 attend que l'ES1 réponde à ses demandes, et se dit elle-même pas assez active dans les interventions et dans l'application des outils proposés. En prenant en compte aussi les explications de l'ES, j'en conclus alors que la maman a l'air d'avoir une posture plutôt passive face à l'ES et est en attente des conseils que l'ES peut lui amener. De même que F3 qui voit l'ES3 comme une « Super Nanny », donc attend des conseils éducatifs et montre une attitude passive face à l'ES, d'après cette dernière. En effet, l'ES3 me dit que la maman attend que quelqu'un fasse les démarches ou propose des choses pour elle. Dans la situation 4*, le rôle de l'ES n'est pas clairement exprimé, en revanche elle décrit celui de la maman comme étant experte de la famille. F2* à l'air d'avoir une attitude plutôt active, aux dires de l'ES2*, puisqu'elle met beaucoup de choses en place à côté des entretiens. En revanche, elle avait une attitude plutôt méfiante envers l'ES au début de l'accompagnement.

5.2.2 Soutien à la parentalité

5.2.2.1 Thématiques traitées

Résultats

Dans cette partie, je vais regarder quelles sont les thématiques traitées par les ES dans leurs interventions auprès des mamans. Les réponses des ES me donnent l'impression de pouvoir les classer en quatre catégories au niveau du travail effectué : la maman en tant que personne, la maman en tant que maman, le lien avec l'enfant et la co-parentalité. D'abord, toutes les ES m'ont parlé d'un travail sur la maman en elle-même qui devait être effectué pour pouvoir approfondir le travail éducatif : *« elle ne sait pas répondre aux besoins de son fils, vu qu'elle ne sait pas répondre à ses propres besoins à elle. »* (ES1); *« là on remarque clairement que cette maman elle n'est pas là, c'est pas possible pour elle d'entrer dans ça, dans l'éducatif. Elle a beaucoup d'autres choses à régler avant avec le deuil, avec la maladie et avec une histoire dramatique en fait... »* (ES4*).

Ensuite, toutes les ES travaillent avec la maman en tant que maman, soit autour de la pratique, de l'expérience et de l'exercice de la parentalité. Au niveau de l'exercice de la parentalité, l'ES1 et l'ES3 aident les mamans au niveau administratif, afin de recevoir de l'aide financièrement ou des cartons de nourriture et pour remplir certains papiers : *« parce qu'elle a toujours des problèmes d'argent. Donc j'ai expliqué que y avait différentes... qu'elle pouvait faire appel à différents organismes, donc je sais qu'elle a toujours besoin de ce genre de chose. Après, j'essaie de pas trop lui rendre ce genre de coup de main, parce que vu qu'elle est... qu'elle reconsume avec ce conjoint, j'aimerais que les sous passent dans la nourriture, plutôt que dans la consommation. Après...voilà quoi... quand y a plus, y a plus. »* (ES1). Au niveau de la pratique de la parentalité, l'ES2* et l'ES4* travaillent aussi beaucoup autour des besoins de l'enfant, afin que les mamans en prennent conscience et adaptent leurs pratiques en fonction : *« comment on dissocie ses propres ressentis et les besoins de son enfant, elle c'est vraiment avec ça qu'on travaille la parentalité. Parce qu'au quotidien elle fait, elle gère les choses très bien ! [...] Après c'est vraiment dès que l'émotionnel se mêle, c'est difficile... c'est difficile et on sent beaucoup d'immaturité à ce moment-là. »* (ES2*). L'ES3 et l'ES1 travaillent aussi sur le fait de poser des limites et d'encourager les comportements positifs des enfants. Finalement l'ES3 travaille avec la maman sur des aspects très pratiques, comme le fait de changer les enfants ou de leur faire à manger. L'expérience de la parentalité est travaillée surtout par l'ES1, l'ES3 et l'ES4*. L'ES1, par exemple, reprend avec la maman ce qu'impliquerait une nouvelle grossesse, alors que l'ES3 et l'ES4* travaillent sur la transmission intergénérationnelle, c'est-à-dire comment les mamans ont vécu avec leurs propres parents afin de voir ce qu'elles veulent transmettre ou non à leurs enfants.

Le lien d'attachement entre les enfants et leur maman est encore travaillé. Cela ressort moins dans la situation 2* puisque l'ES ne voit que la maman, sans l'enfant. Pour l'ES1 et l'ES4* c'est un sujet qui reste omniprésent tout du long de l'intervention : *« je trouve que tout est un peu lié à ça quand on travaille avec des petits enfants. On essaie de voir comment ça s'est passé depuis la naissance, comment... alors c'est nommé, mais c'est pas nommé tel quel. C'est dans les discussions qu'on peut un peu voir comment ça s'est passé, comment ça se vit. C'est abordé, mais je dirais, c'est subtil, c'est pas... c'est pas un thème par exemple. »* (ES4*). L'ES3, quant à elle, essaie de mettre en avant les activités plaisantes à faire en famille, comme des jeux ou des sorties.

Pour finir, la co-parentalité est travaillée surtout dans les situations 2* et 4* où les parents vivent séparément : *« il y a la parentalité quand on est co-parent aussi. Enfin, de dire, y a la co-parentalité avec le papa, et ça c'est aussi intéressant parce que [...] il y a le couple marital qui n'est plus et y a le couple parental qui reste, et c'est comment on peut mettre de côté l'émotionnel pour continuer à rester parent. »*

(ES2*). Dans la situation 3, l'ES n'a pas encore pu rencontrer le papa dans le cadre d'un entretien et dans la situation 1, le papa est décédé et la relation entre la maman et son conjoint est instable.

Quand je leur ai demandé ce qui était travaillé avec l'ES, les mamans ont évoqué plusieurs points qui rejoignent les réponses des ES, surtout au niveau du travail sur le lien et sur la pratique de la parentalité. F1 a la demande de réussir à poser des limites et de sortir de sa posture de « *maman-copine* » dans le but, à plus long terme, de prendre confiance en elle afin de « *mener la barque* » sans l'ES. Elle a aussi besoin de se décharger émotionnellement auprès de l'ES. F3 apprend à évaluer le comportement des enfants, à jouer avec les enfants et à les cadrer au lieu de s'énerver et prend conscience de certaines choses, comme le ménage qui n'est pas fait. Elle me dit qu'elle aimerait retrouver un rythme de mère au foyer, être rassurée sur sa manière de faire avec ses enfants et réussir à faire obéir ses enfants. Dans l'idéal, elle souhaiterait retrouver une famille unie et dans laquelle les membres font des activités ensemble. En revanche, dans la situation 2*, l'ES me dit que la maman serait en demande surtout d'améliorer la relation avec le papa de son fils, donc de faire un travail sur la co-parentalité. Et dans la situation 4*, les seules demandes qui viendraient vraiment de la maman d'après l'ES, ce sont de faire du bénévolat avec des animaux et des activités avec sa fille, donc un travail sur la maman en tant que personne et sur le lien avec sa fille.

Analyse

D'après le concept de l'AEMO, le travail fait avec les familles se baserait surtout sur la pratique de la parentalité, qui est un des axes présentés par Houzel (2007). D'après les entretiens, j'ai pu remarquer que cela ne se vérifie qu'en partie sur le terrain. En effet, les ES vont travailler un bout sur les besoins de l'enfant et sur la manière d'y répondre ainsi que sur le lien d'attachement, mais j'ai l'impression que l'axe de l'expérience de la parentalité est aussi beaucoup travaillé. L'ES1 par exemple discute avec la maman d'une éventuelle troisième grossesse et des conséquences, l'ES3 et l'ES4* travaillent aussi beaucoup sur le vécu des mamans et ce qu'elles souhaiteraient transmettre ou non. L'exercice de la parentalité, qui concerne les droits et les devoirs des parents, est aussi travaillée dans les situations 1 et 3, puisque les ES aident les mamans au niveau administratif.

Au niveau de cadre d'analyse écosystémique sur lequel s'appuie aussi le concept de l'AEMO, les ES interviennent sur les trois pôles, soit : le besoin de développement, la réponse des parents et les facteurs familiaux et environnementaux. Donc au niveau des besoins de développement, les ES vont discuter avec les mamans des besoins de l'enfant au niveau des affects, de sa santé ou de son éducation. Le fait de travailler sur le lien d'attachement favorisera aussi l'autonomie de l'enfant plus tard. Par rapport aux facteurs familiaux et environnementaux, les ES reprennent justement le vécu des mamans par rapport à leurs propres parents, entre autres. Je mettrais aussi un bout du travail sur la co-parentalité dans ce pôle-là étant donné que la présence d'un papa ou d'un beau-père dans la situation et leur collaboration avec la maman risque d'influencer le développement de l'enfant. Dans ce pôle, se trouve encore ce qui a rapport au logement et aux finances. Dans les entretiens, j'ai pu apprendre que l'ES1 et l'ES3 aidaient aussi les mamans à trouver des moyens pour s'en sortir financièrement, soit avec des cartons de nourriture ou des demandes d'aide financière. Finalement, le pôle du cadre d'analyse écosystémique sur la réponse des parents est, à mon avis, le plus travaillé par les ES. L'ES3 travaille par exemple sur la stimulation des enfants, les limites et la manière de montrer son affection et son amour. Avec le travail sur la manière de répondre aux besoins de ses enfants, sur les limites ou sur la stabilité affective, les ES agissent encore dans ce pôle.

Je peux encore ressortir de mes résultats, que les mamans attendent de travailler uniquement sur l'axe de la pratique de la parentalité, puisqu'elles aimeraient pouvoir poser des limites ou réagir aux différents comportements des enfants, par exemple. En revanche, les ES ne travaillent pas que sur cet axe, mais aussi sur ceux de l'expérience et de l'exercice de la parentalité.

Au niveau de la co-parentalité, les ES travaillent sur la collaboration entre le papa et la maman. Jésus (2004) insiste sur le fait qu'il faut sortir d'une logique de compétition et entrer dans une logique de coopération entre toutes les personnes présentes dans l'éducation de l'enfant afin de mettre en place une co-éducation. L'ES2* travaille par exemple dans ce sens-là, mais avec le papa et la maman séparément.

Finalement, le dernier point qui ressort des entretiens est le travail que font les ES avec la maman en tant que personne avant de parler de la maman en tant que maman. Cela se travaille au niveau de la compréhension de ses propres besoins, de l'estime de soi, du processus de deuil ou du fait de s'activer, de se stimuler. Je pense que cet aspect du travail des ES rejoint l'axe de l'expérience de la parentalité puisque les ES travaillent sur les mamans en tant que personnes. Cela est certainement aussi lié à l'idée que Ott (2004) défend comme quoi les parents qui font face à des difficultés se renferment dans le cercle familial et qu'il faudrait alors valoriser l'adulte qui se trouve derrière le parent pour qu'il puisse retrouver une place active dans le travail éducatif de ses enfants. Dans le contexte de l'AEMO, c'est donc probablement une manière de s'occuper des *caregivers*, qui ont peut-être elles-mêmes vécu des liens d'attachement insécures, afin qu'elles puissent répondre aux besoins de leurs enfants par la suite, en les comprenant et en les faisant passer avant les leurs. Dans ce cas, un travail se fait aussi sur les transmissions intergénérationnelles.

5.2.2.2 Actions mises en place et postures

Résultats

Ici, je vais m'intéresser à la manière dont les thématiques sont traitées, donc aux actions concrètes mises en place, et à la posture des familles et des ES dans ces actions. Pour ce faire, je prendrai les situations les unes après les autres.

Dans la situation 1, pour commencer, les outils quant à la manière de poser des limites peuvent être transmis sous forme de règles, de manière de procéder ou de conseils : « *Elle me donne des petits outils des fois ou des manières de procéder quand y a un problème qui survient. Elle me donne pas mal de conseils.* » (F1). Au niveau de la posture de la maman, elle se trouve elle-même peu assidue : « *c'est que je bosse avec encore trop de légèreté, je devrais être plus assidue des fois. Parce que des fois elle me donne des outils auxquels je pense pendant un ou deux jours, puis après ça part... Et puis,... c'est pas constant ! Et c'est vrai que si j'arrivais à mettre un peu plus de constance ça serait pas mal.* » L'ES1 parle alors de montrer la bonne manière de parler à son fils et de faire avec lui. Elle parle d'un travail de guidance. Elle estime aussi que des progrès se font dans cette famille en construisant avec la maman et le fils mais très lentement : « *La maman, le fils, moi on essaie de monter un truc et puis je pense que petit à petit les choses avancent mais pas aussi vite que dans une autre famille par exemple. C'est vraiment des tout petits pas, tout petits pas, tout petits pas...* ». L'ES1 propose des outils en partant des intérêts de la maman : « *j'ai essayé des trucs que j'appelle un peu magiques, du style, pour qu'elle se solidifie, pour qu'elle soit droite dans ses bottes. Parce qu'elle croit tout ce qui est magie, sciences naturelles, etc.* ». L'ES1 me dit encore que, de par sa présence, le fils se sent sécurisé et que cela apaise les relations mère-fils mais que les outils mis en place au niveau éducatif ne tiennent pas sur le long terme.

Dans la situation 2*, l'ES2* explique qu'elle travaille seulement sous forme d'entretiens en orientant la discussion selon les hypothèses qu'elle fait et qu'elle appelle « *lunettes* ». Elle m'explique devoir mettre l'accent sur le fait de prioriser les besoins de l'enfant et qu'elle apporte parfois des idées ou sa propre vision de la situation à la maman pour qu'elle les adapte ensuite à sa manière. D'ailleurs par rapport à sa propre posture et à celle de la maman, elle dit cela : « *entre les rencontres, eux mettent énormément de choses en place. C'est ça, c'est que nous on sème des graines, mais après c'est eux qui en font ce qu'ils en veulent, et puis je trouve, enfin par rapport à cette maman, c'est vrai qu'elle a fait beaucoup de choses dans les entre deux.* » La maman est dans une posture alors plutôt active où elle prend les changements en main.

Dans la situation 3, l'ES et la maman, qui n'en sont qu'à la première phase de l'intervention, n'ont pas la même vision de la demande. F3 me dit qu'elle demande très peu d'aide verbalement, que ce n'est pas dans sa nature, même si l'ES la questionne à ce propos et qu'elle a elle-même des souhaits. L'ES, de son côté, pense que la maman demande surtout à ranger son logement et qu'elle n'a aucune autre demande. Elle m'a expliqué que la maman ne lui avait fait réellement qu'une seule demande qui était que ses enfants lui demandent avant de sortir un jouet. Ensuite, à partir de cela, l'ES, qui se trouve encore dans la phase d'observation avec cette famille, essaie de questionner la maman sur ses habitudes et son vécu pour « *sortir une pépite d'or* » et pouvoir mettre en valeur ou réutiliser certaines choses, comme le fait que la maman tienne absolument à ce que les enfants boivent un verre de lait le matin : « *une chose auquel elle tient, c'est de pas les laisser partir à l'école sans qu'ils aient bu du lait...[...] Même si voilà, je sais que c'est pas forcément adapté, par rapport à l'âge et tout ça, c'est pas ça qui serait demandé [...] mais elle a cet... cet élan qui dit : moi j'ai pas envie de les laisser partir sans qu'ils aient bu du lait. Wow ! Je félicite ça et j'avance avec ça. C'est des toutes petites*

choses faut vraiment... faut aller grailler quoi. » En revanche, l'ES3 précise aussi qu'au niveau administratif elle est obligée de faire avec la maman et de le lui rappeler pour que cela avance. F3 trouve que l'ES la félicite beaucoup et cela la motive : « *elle me dit : Ouais on voit que vous avez fait ça. Donc elle me félicite, elle me dit ce que j'ai fait, ce qui était bien et des trucs comme ça. Et c'est ça qui me pousse encore plus à faire d'autres trucs.* » Au niveau de la posture de la famille, il y a aussi une grande différence entre le discours de l'ES3 et de F3. La maman se trouve active et pense que c'est à elle de travailler et pas à l'ES. Elle pense aussi qu'elle avait des idées pour changer mais ne savait pas comment les concrétiser jusqu'à ce que l'ES lui donne des outils. L'ES, par contre, trouve que la maman ne tient pas ses engagements et que ce qui est mis en place est, soit détourné de manière négative, soit abandonné après une semaine. Elle remet alors en question régulièrement les outils amenés et observe ce qui en est fait.

Finalement, dans la situation 4*, l'ES explique que les demandes ne viennent pas clairement de la maman, mais qu'elle essaie d'aller les chercher au fil de la discussion. Pour ce faire, l'ES4* questionne la maman sur ce qui se passe au quotidien : « *Du coup c'est plutôt : mais vous est-ce que ça vous pose problème que votre fille dorme dans votre lit ? Oui ou non. Et finalement si c'est non, bah ok. Mais alors qu'est-ce que ça fait chez votre fille, jusqu'à quand elle va dormir avec vous ? Enfin toutes des questions que j'essaie d'amener pour qu'après elle puisse se dire elle-même, mais qu'est-ce que je veux pour moi et ma fille ? Après ça dépend aussi des capacités de réflexion des personnes, cette maman vu qu'elle est assez centrée sur elle et c'est compliqué de dire, bah voilà qu'est-ce que ça va faire à mon enfant, mais elle y arrive, mais ça prend un peu plus de temps.* ». L'ES4* évite, d'après elle, de proposer des thématiques à aborder mais laisse venir la maman avec ce qu'elle veut et ce dont elle a besoin. Elle essaie aussi de valoriser un maximum les compétences de la maman et tout ce qu'elle fait de bien déjà. L'ES4* parle finalement beaucoup de discussions spontanées à propos du quotidien, quand la maman vit une période plus difficile, par exemple, et de jeux ou d'activités extérieures avec la fille et la maman.

Ensuite au niveau de l'expérience de la parentalité, les ES utilisent des outils communs, donc l'ES3 et l'ES4* reprennent le génogramme de la maman pour faire des liens entre leur vécu et ce qu'elles voudraient créer ou transmettre. L'ES2* parle aussi « *d'élargir la perception* » de la maman par des questionnement, des discussions et l'ES1 de « *mettre les conséquences sous les yeux* » de la maman.

Analyse

Pour commencer, il faut que la famille ait une demande ou que l'ES puisse la faire émerger. Alors que dans les situations 1 et 2* les demandes des mamans ont l'air d'être assez claires, dans les situations 3 et 4*, j'ai l'impression que les demandes des familles sont moins précises et l'ES doit alors déjà dans un premier temps essayer de faire émerger une demande ou un besoin. Pour ce faire, l'ES4* discute beaucoup avec la maman et la questionne sur le quotidien dans le but de pousser un peu plus loin la réflexion de la maman sur ses habitudes et de lui faire prendre du recul sur son quotidien. Elle amène aussi rarement des thématiques à aborder, mais laisse la maman venir avec les sujets qu'elle veut. Je pense qu'il y a là une envie de partir des besoins de la maman et de ne pas imposer de normes. C'est aussi une sorte de lâcher prise dont parle Ausloos (2016). On voit bien dans cet exemple, ce que Portal (2016) souligne avec le fait de ne pas coacher la personne, mais de la laisser guider les ES sur son chemin à elle. Dans la situation 3, c'est encore différent. En effet, l'ES et la maman n'ont pas la même vision de la demande. Etant donné que l'intervention en est dans la première phase, l'ES est encore dans un processus qui lui permettra

de faire ressortir une demande plus précise de la maman, même si cette dernière dit être en demande d'aide, mais ne pas réussir à la verbaliser. L'ES valorise alors les compétences et évite de mettre en avant les difficultés de la maman.

Ensuite, au niveau des outils utilisés pour travailler les différentes thématiques ressorties plus haut, la valorisation des compétences parentales se retrouve dans les quatre situations, même si celles-ci sont parfois plus difficiles à trouver ou à mettre en avant, d'après les ES. Cette manière de faire permettrait, comme le dit Ausloos (1991), de considérer la famille comme étant responsable et de mieux collaborer avec elle. Cependant, les ES travaillent ensuite de manières différentes. L'ES1 a plutôt tendance à proposer des outils ou des méthodes à la maman, à lui donner des conseils à propos de sa demande qui est de pouvoir mettre des limites à son fils. J'ai donc l'impression que la famille n'est pas dans une posture de changement mais se laisse guider par l'ES qui propose des choses en fonction des intérêts de la famille. J'ai l'impression que l'ES se trouve encore dans une posture de sauveuse ou d'experte alors que la maman est dépendante de cette dernière. Cela est peut-être dû à des éventuelles limitations de la maman dus à ses troubles psychiques puisque que, comme le précise Sellenet (2007), le travail sur les compétences parentales se mène aussi au niveau de la réflexion des parents lorsqu'ils rencontrent un problème. Dans la situation 2*, l'ES sent la maman dans une posture assez active. C'est-à-dire qu'elles vont discuter ensemble à partir des hypothèses que fait l'ES, et l'ES va éventuellement donner quelques pistes d'action, mais c'est la maman qui va mettre en place des actions ensuite, entre deux rendez-vous. Dans la situation 3, jusqu'à maintenant, l'ES a l'impression de devoir beaucoup faire pour ou à la place de la maman, au niveau administratif notamment, pour que les choses avancent. Cela la place dans une posture plutôt de sauveuse, tout comme l'ES1. Finalement dans la situation 4*, je pense que l'ES utilise très fortement la notion de DPA. En effet, elle encourage la maman à amener ses thématiques qui lui sont propres et à trouver ses propres solutions.

Ce qui ressort encore fortement, c'est que dans les situations 1 et 3, les ES se plaignent du fait que tout ce qui est mis en place ne tient pas sur la durée, alors que le but du DPA est justement de faire que le changement tienne sur le long terme. Le Bossé (2008a) reprend la notion de conscientisation des actions qui devrait permettre à la personne de continuer ses apprentissages sur un plus long terme. Mais je n'en ai pas entendu parler durant ces entretiens. En revanche, ce qui ressort dans ces deux situations, ce sont les difficultés psychiques ou cognitives des mamans. Cela les limiterait peut-être dans cette conscientisation des actions et c'est aussi là que se trouve les limites du DPA. De plus F1 et F3 ressortent comme étant assez dépendantes des ES. Alors que F2*, qui stoppe l'intervention, peut montrer un signe de résistance face à l'ES.

5.3 Réponses aux objectifs

5.3.1 Objectif 1

Évaluer la manière dont les ES mettent en place une collaboration partenariale avec les familles dans le cadre d'une intervention sous aide contrainte.

- a. Comprendre quels sont les ingrédients utiles à une bonne collaboration.
- b. Voir dans quelle mesure la systémique et les repères définis par Amiguet et Julier sont utilisés afin de diminuer la contrainte et d'établir un partenariat.
- c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s mettent en place les bases de l'intervention, soit le choix du système, les hypothèses, les objectifs, les rôles, la demande, les pressions extérieures, le contexte et le cadre.
- d. Cerner la manière dont les familles se positionnent face à la contrainte.
- e. Cerner quelles sont les attentes des familles face aux ES.
- f. Cerner la place de la notion de DPA dans la création de la collaboration et du partenariat.

Grâce aux résultats et aux analyses de mes trois premières thématiques, j'ai pu répondre à cet objectif, ainsi qu'aux sous-objectifs qui y sont liés. Plusieurs points ressortent alors de ces analyses. Premièrement, les ES ont besoin de temps pour créer une relation de confiance qui servira de base à une collaboration, voire à un partenariat. Ce temps est pris sur les trois premiers mois de l'intervention. Afin de créer cette relation de confiance, plusieurs ingrédients sont utiles, voire nécessaires. D'abord, le côté humain et authentique est mis en avant. Puis, la personnalité des ES et des mamans jouent un rôle important, sachant que certaines mamans accorderont leur confiance plus facilement que d'autres et que les ES utiliseront leur personnalité pour créer un lien. De plus les ES mettent en avant certains outils qu'elles utilisent afin de créer cette confiance, certainement selon leur personnalité et les réponses de la maman face à ces outils, comme le jeu, l'échanges d'astuces entre parents ou encore l'alliance face à la commande extérieure. Grâce à cela, les ES ont toutes réussi à créer une collaboration avec les mamans, mais pas un partenariat. En effet, la difficulté se trouve dans le fait que les mamans ne s'engagent pas librement et que leurs rôles ne sont pas symétriques à ceux des ES. De plus, pour que les mamans entrent dans un partenariat, il faudrait qu'elles aient un objectif commun avec l'ES. La création de cet objectif, passe par l'émergence de la demande.

Donc deuxièmement, par rapport à la demande, cela prend du temps de la faire émerger chez les mamans qui sont suivies sous contrainte. Les ES utilisent à nouveau les trois premiers mois de l'intervention pour cela. Pour la faire émerger, j'ai constaté le fait qu'il faut partir de la demande de l'AS pour revenir aux besoins de la maman. Ensuite, pour mettre en place un objectif, il faut prendre en compte la demande de l'AS et celle de la maman. Il faudrait que la maman ait aussi un intérêt personnel à réaliser un objectif et non pas qu'elle ne le fasse que dans l'intérêt de son enfant ou par crainte de le perdre. Ceci a créé quelques difficultés dans la situation 2* notamment.

Ensuite, il est apparu, surtout dans la situation 2*, que l'émergence de conflits ou de désaccords a mené à l'arrêt brutal de l'accompagnement. En fait il faudrait, idéalement, utiliser ces conflits afin d'avancer dans la création du partenariat et utiliser le fait que la maman s'oppose comme une compétence. Mais si ce conflit brise le lien de confiance qui a mis du temps à se créer, la suite de l'accompagnement peut s'avérer compliquée pour les ES, surtout dans le contexte de l'AEMO de Neuchâtel où les ES n'interviennent pas sous contrainte judiciaire. Elles n'ont donc aucun moyen de forcer les mamans à revenir. De même que des difficultés psychologiques ou cognitives amènent à devoir réadapter les outils proposés et la manière d'intervenir notamment au niveau du

DPA. Une autre difficulté apparaît si la maman attend de l'ES qu'elle joue un rôle qui n'est pas le sien, comme celui d'une psychologue ou d'une conseillère en éducation. Dans ce cas, le mieux serait de réorienter la maman vers une personne ou une instance plus compétente dans la réponse de ce besoin. Cela permet de garder le lien de confiance déjà installé, de ne pas être mis en situation d'échec et surtout de ne pas rentrer dans une posture de sauveur et donc de placer la maman comme victime. Cela fait aussi partie de la pose du cadre, dans l'explication du rôle de l'ES.

Finalement, dans le cadre d'une aide contrainte, il apparaît que la définition des enjeux tient une place très importante, et que si une partie des enjeux est omise, comme dans la situation 4*, cela peut rendre le travail de l'ES plus difficile. Dans les quatre situations, cette pose des enjeux et du cadre a été faite en présence de l'AS, et de l'école dans la situation 3, donc de la personne faisant la commande. Le choix du système avec lequel l'ES travaille se fait selon le contexte de l'intervention et de la famille. Donc le travail se fait dans les quatre situations seulement avec la maman, ou avec le papa aussi mais séparément. Quant aux enfants, ils sont présents dans trois situations et les ES travaillent avec eux aussi durant l'intervention. Il est arrivé, dans la situation 1, que l'ES ne travaille qu'avec l'enfant au début de l'accompagnement pour pouvoir avoir accès à sa vision de la situation. ES2* ne travaille pas avec l'enfant, car elle voit la maman aux bureaux de l'AEMO.

Pour reprendre, en conclusion, les quatre situations, j'ai l'impression que F1 qui a accepté de m'accueillir, se trouve dans une posture de consommation d'aide ou de dépendance vis-à-vis de l'ES. Elle serait alors plus dans une adhésion sincère, ou bien sent plus de pression sur elle, puisqu'elle risque de voir son fils placé. Dans la situation 2*, la maman serait, en revanche, plus active d'après l'ES, et rentre en conflit avec elle. F3, qui m'a rencontrée, serait aussi en demande d'aide. En revanche, elle aurait une posture plutôt passive face à l'ES. Là aussi je pense qu'elle consomme l'aide proposée par l'ES et qu'elle se trouve dans une situation d'adhésion. Pour finir, F4* est vue comme l'experte de sa famille par l'ES4* et à l'air d'être dans une posture plutôt active en annulant des rendez-vous ou en mettant ses propres besoins en avant.

5.3.2 Objectif 2

Comprendre ce que les ES soutiennent dans la parentalité et la manière dont cette dernière est soutenue.

- a. Observer quelles sont les actions concrètes et les objectifs mis en place dans le but de soutenir la parentalité et quelles compétences sont développées et comment.
- b. Voir si et comment les ES travaillent sur le *caregiving* et le lien d'attachement.
- c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s utilisent le DPA pour soutenir la parentalité.
- d. Questionner le positionnement des familles face au changement, notamment si elles sont en attente de solutions.

Dans cet objectif, j'ai aussi pu mettre en lien les sous-objectifs avec les catégories thématiques et cela m'a permis de ressortir différents points intéressants. Au niveau de ce que les ES soutiennent dans la parentalité, je peux dire qu'elles font vraiment un travail sur la pratique et l'expérience de la parentalité. En effet, en passant par ces axes, elles vont travailler avec les mamans sur la compréhension des besoins de l'enfant, la réponse qu'elles leur donnent, le vécu de la parentalité et de la co-parentalité, et ainsi elles touchent au *caregiving* et au lien d'attachement. Le travail sur les besoins se fait au niveau des besoins affectifs, primaires, éducatifs, de développement ou de sécurité. Tout ce travail autour du *caregiving*, se fait en passant par un travail sur la *caregiver* elle-même.

En effet, les ES insistent sur le fait que les mamans doivent d'abord gagner en estime d'elles-mêmes et reconnaître leurs propres besoins pour ensuite s'occuper de ceux de leurs enfants.

Le travail sur l'exercice de la parentalité, qui est fait par l'ES1 et l'ES3, ne se fait pas tellement en utilisant la notion de DPA. En effet, les ES apportent directement des dons de nourriture, afin de combler certains manques financiers, ou l'ES3 rappelle à la maman qu'elles doivent remplir des papiers administratifs ensemble.

Ensuite, au niveau de la manière dont tous ces points sont travaillés, la valorisation des compétences existantes est largement mise en avant. Cela permet de rendre les mamans compétentes et responsables. Le travail sur le lien d'attachement se fait en pratiquant des activités ou des jeux avec les enfants et les mamans. De ce fait l'ES2*, qui ne voit pas l'enfant, ne peut travailler là-dessus que de manière indirecte, par des questionnements par exemple. Le travail sur la co-parentalité se fait surtout lorsque les parents sont séparés, mais pas forcément avec les deux parents. Ensuite, en ce qui concerne le travail sur les besoins de l'enfant ou sur la pratique de la parentalité, cela peut se faire soit en montrant l'exemple, soit en proposant directement des outils, soit en discutant de pistes d'action que la maman va prendre ou non ou alors en discutant et en laissant trouver la maman des actions qui lui sont propres. Le travail sur l'expérience de la parentalité se fait beaucoup sous forme de discussion en questionnant ou en dessinant un génogramme, par exemple.

Après, de manière plus générale, plusieurs manières de faire se dégagent : l'ES1 et l'ES3 vont surtout proposer des outils et des méthodes en lien avec ce qui est discuté avec la maman. Puis les mamans testent l'outil et l'adoptent ou non. L'ES4* part seulement des thématiques que la maman aborde, afin de pousser la réflexion et de questionner ses habitudes, ce qui, par la suite, peut mener à des changements de comportements ou, au moins, à des désirs de changements. L'ES2* aborde, elle, les thématiques durant l'entretien selon les hypothèses de compréhension qu'elle fait de la situation. Elle va ensuite donner des pistes d'action, mais c'est la maman qui va décider si elle veut tester ou non des outils ou si elle veut faire complètement autre chose. Ce qui est frappant, c'est que dans les deux situations où les ES proposent plus directement des outils ou des méthodes, elles font remarquer que les mamans prennent tous les outils, mais que ceux-ci ne tiennent pas sur un long terme ou qu'ils sont détournés et utilisés de manière négative. Du côté des réactions de ces deux mamans, F1 se trouve, elle, peu active et sait qu'elle devrait plus s'impliquer. F3, en revanche, pense faire déjà beaucoup et est reconnaissante de l'aide qu'apporte l'ES. Ces façons de faire utilisent la notion de DPA à différents niveaux, de manière plus ou moins visible et selon les limites des mamans. Lorsque les outils sont directement proposés par les ES, la notion de DPA est très peu utilisée, puisque les mamans ont moins la possibilité de s'approprier l'outil, cependant l'outil peut encore être modifié par la suite. En revanche, lorsque les méthodes sont basées sur les intérêts de la maman ou sont construites avec elle, la notion de DPA est plus visible. Cela s'accroît encore lorsque tout le processus se fait en fonction des demandes de la maman et que l'ES n'est là que pour l'accompagner dans le changement.

6. Conclusion

6.1 Synthèse

Pour conclure ma recherche, je vais reprendre ma question de base qui était : *Comment les ES qui interviennent au domicile familial sous aide contrainte dans le cadre de l'AEMO, collaborent avec les familles de manière partenariale, dans une vision de soutien à la parentalité ?*

À l'issue de ce processus de recherche, je ressors un constat très basique qui est que la collaboration partenariale sous contrainte est un travail extrêmement complexe avec beaucoup d'enjeux à prendre en compte. Pour répondre à ma question de recherche, je dirais déjà qu'il est très difficile de créer un véritable partenariat avec les familles dans des situations d'aide contrainte, puisqu'un partenariat se base sur un engagement libre de chaque personne et sur un statut égalitaire dans la discussion du projet. Toutefois, la création d'un partenariat en partant d'une situation d'aide contrainte n'est pas impossible en théorie bien que cela demande du temps, mais cela n'a pas pu être vérifié sur le terrain. En effet, les attentes impossibles que les familles ont à propos du rôle de l'ES, les difficultés cognitives ou psychiques, tout comme les éventuels conflits et désaccords liés à la raison de la commande peuvent être des freins à la création d'un partenariat dans les délais impartis aux ES de l'AEMO.

La création d'une collaboration est cependant envisageable. Cela signifie que chacun-e va remplir sa part du contrat grâce à ses propres compétences afin d'atteindre un objectif commun. Pour ce faire, plusieurs éléments sont nécessaires : la pose du cadre et des différents enjeux, la posture de passeur de l'ES, la définition du rôle de l'ES, la définition d'un objectif commun et d'une tâche qui permettra d'atteindre cet objectif et les outils (reformulations, questionnements sur le quotidien, activités en famille) utilisés par les ES afin de développer le pouvoir d'agir des familles. Une part importante de la création d'une collaboration est l'émergence d'une demande de la part de la famille. En effet, sous aide contrainte, la famille n'a a priori pas de demande d'aide. Afin de faire émerger la demande, la notion de DPA est beaucoup utilisée. En effet, le but est de trouver un objectif dans lequel chacun-e y trouve un intérêt personnel, afin que tout le monde soit impliqué dans le projet. Cela va se faire en partant de la commande faite par une personne extérieure, puis grâce à des questionnements et à la conscientisation des différents enjeux.

Je me suis ensuite intéressée plus spécifiquement aux outils mis en place dans le but de soutenir la parentalité. En théorie, la notion de DPA devrait être présente à chaque instant, afin d'impliquer les parents, de les valoriser et de co-construire les outils avec eux. Sur le terrain, ceux-ci peuvent être de natures différentes selon la thématique dont ils traitent et selon les compétences des familles. En effet, lorsque le soutien concerne l'exercice de la parentalité, soit les droits et devoirs en tant que parents, la notion de DPA est peu présente. Les ES font avec les familles, au niveau administratif par exemple, mais pas sur demande ou sur l'initiative de ces dernières. Au niveau de l'expérience de la parentalité, donc tout ce qui touche à la transmission intergénérationnelle, au *caregiver*, au vécu de la parentalité, ainsi qu'à sa perception, les ES passent beaucoup par des discussions qui comprennent des questionnements et des reformulations et utilisent des outils comme le génogramme. Ces discussions peuvent être amenées soit par l'ES, soit par les parents. Sur une échelle du DPA, on pourrait dire que le fait de passer par des discussions qui mènent à des réflexions se situe assez haut. Par contre si les thématiques sont amenées par les parents cela est encore plus fort que si elles sont amenées par l'ES. Finalement lorsque le soutien touche à la pratique de la parentalité, soit au lien d'attachement, aux réponses données face aux besoins de l'enfants et à la pose des limites, les outils peuvent prendre la forme de guidance, de réflexions,

de méthodes visuelles ou de valorisation. Le DPA se verra surtout dans la manière d'amener l'outil aux parents et dans la manière dont ses derniers vont se l'approprier.

Finalement, il me paraissait encore important de parler de la posture des familles dans le cadre des interventions sous contrainte. En effet, cette dernière peut mettre en danger la collaboration et fortement influencer l'accompagnement. Une famille avec une posture plutôt passive risquera de ne pas s'impliquer dans l'accompagnement et restera consommatrice d'outils. Alors qu'une famille active, bien que preneuse des méthodes, sera aussi plus à même de s'opposer à l'intervention et d'entrer dans un conflit avec l'ES. Les familles pourront aussi se trouver dans une adhésion en prenant tout ce que l'ES leur propose de manière active ou passive, dans une adhésion stratégique afin qu'on les laisse tranquilles ou dans un refus passif ou actif.

6.2 Pistes pratiques

J'en viens alors aux pistes plus pratiques. En prenant en compte les difficultés qui ont été rencontrées dans les situations et ce qui en a été fait ou ce qui aurait pu en être fait, ainsi que les notions théoriques et les entretiens des mamans et des ES, je ressors ces sept pistes pratiques principales :

- * **L'importance du premier entretien pour la suite**

Le premier entretien se déroulant avec la présence de l'AS permettrait de définir clairement les conséquences à une non intervention et la demande de l'AS. Ensuite, il faudrait définir un objectif clair avec l'AS, donc un but à atteindre pour la famille, l'intervention se terminant si celui-ci est atteint. Puis, à partir de cela, l'ES pourra définir les enjeux qui se trouvent dans cette situation avec la famille, faire émerger une demande propre à cette dernière et définir une tâche qui mènera à l'objectif. C'est lors de ce premier entretien que les rôles devraient aussi être explicités une première fois, puis retravaillés si besoin. De même que le cadre de l'intervention serait posé déjà à ce moment, puis retravaillé par la suite où il pourra être renégocier dans une certaine mesure prédéfinie.

- * **Le rôle de la personnalité de l'ES**

Le côté humain et authentique est très important dans la création du lien de confiance qui pourra mener à une collaboration partenariale. Les ES devraient alors utiliser leur propre personnalité pour créer ce lien en utilisant les outils avec lesquels ils ou elles sont à l'aise et ne pas s'étonner si ce lien est plus difficile à créer avec certaines familles que d'autres, puisque la personnalité de ces dernières joue aussi un rôle.

- * **Ne pas hésiter à rediriger la famille**

Il arrive que la famille investisse l'ES dans un rôle qui n'est pas le sien. A ce moment-là, il ne faudrait pas tomber dans le piège d'y répondre, puisque cela reviendrait à prendre une posture de sauveur. Les ES devraient alors redéfinir leur propre rôle, et si ce n'est toujours pas ce dont la famille a besoin, le mieux serait alors de rediriger la famille vers un-e autre professionnel-le qui pourrait compléter ou remplacer l'intervention éducative.

- * **Utiliser les conflits comme une source de compétences**

Lorsque la famille montre un désaccord face à l'ES, cela peut être soit un symptôme si cela est récurrent, soit un signe de compétences à développer. Il ne faudrait alors pas penser que le lien est brisé, mais au contraire, en profiter pour renforcer le partenariat si cela est encore possible. Par exemple il faudrait demander à la famille ce qu'elle propose à la place afin de réadapter l'objectif ou métacommuniquer avec la famille sur le désaccord. En renégociant l'objectif, cela met la famille sur un pied d'égalité avec l'ES, donc dans une relation symétrique et non plus complémentaire. Toutefois, dans le contexte d'aide contrainte sous commande, et

non sous mandat judiciaire, il faut aussi prendre en compte la limite de la contrainte, et donc de l'intervention.

* **Prendre le temps**

Le temps est un élément important pour créer le lien de confiance et pour faire émerger une demande. Cela l'est d'autant plus dans une situation d'aide contrainte. De plus, l'utilisation de la notion de DPA demande justement de laisser la personne changer à son rythme tout en ayant conscience des différents enjeux. Vouloir aller trop vite risquerait de casser le lien ou de ne créer un changement que sur une courte durée. Il ne faudrait alors pas se décourager si les outils ne fonctionnent pas tous tout de suite.

* **Les *caregivers***

Les *caregivers* sont les personnes qui vont prendre soin de l'enfant. Mais pour que ces personnes puissent utiliser pleinement leurs compétences, il faudrait qu'elles puissent déjà reconnaître leurs propres besoins et ressentis. C'est pour cela que le travail avec elles autour de ces thématiques fait pleinement partie du travail des ES dans un contexte de soutien à la parentalité.

* **Utiliser la notion de DPA au maximum**

J'ai pu constater qu'un des freins à l'application de cette notion était, d'après les ES concernées, des difficultés d'ordre cognitif ou psychologique chez les mamans. Malgré ces difficultés, il est possible de développer le pouvoir d'agir chez ces personnes grâce à des toutes petites choses et en les impliquant un maximum dans les prises de décision ou la mise en place des méthodes et grâce à des outils peut-être plus visuels, par exemple. L'ES peut aussi verbaliser un maximum le fait que les familles doivent s'approprier les outils et les utiliser à leur manière sans appliquer uniquement et simplement ce que l'ES propose. En effet, il est possible de développer le pouvoir d'agir chez des enfants ou des personnes en situation de handicap, donc chez ces mamans en difficulté aussi, du moins en partie.

6.3 Limites et difficultés du travail

Durant toute la durée de mon travail, j'ai rencontré des difficultés, mais j'ai aussi fait de belles découvertes. En effet, au départ, il a été compliqué de trouver une problématique sur laquelle je puisse faire mon travail. J'avais beaucoup d'idées de thématiques différentes et une fois que je me suis décidée pour la thématique de la collaboration famille – ES sous contrainte, celle-ci était encore beaucoup trop large pour que je puisse travailler dessus. J'ai dû alors faire des choix et prendre en compte seulement les parents et pas les enfants dans ma recherche, cibler des familles avec des enfants de 4 à 12 ans et avec des problématiques du même ordre, soit autour de la parentalité et me fixer sur les interventions à domicile. Mais étant aussi intéressée par le travail de collaboration en foyer, avec des plus petits ou plus grands enfants, ou encore par des problématiques liées au handicap ou à la migration, par exemple, ces choix ont été difficiles à faire. Finalement, en me disant que la parentalité concernait tous les parents qu'ils soient migrants, parents d'un enfant en situation de handicap ou adopté, bien que ces thématiques portent encore d'autres spécificités, j'ai réussi à faire mon choix. De même que j'ai choisi le contexte de l'intervention à domicile, car je n'avais pas eu l'occasion de découvrir cette approche durant mes formations pratiques. Ensuite, fixée ma problématique, il m'a fallu écrire le cadre théorique. Cela n'a pas été évident tout de suite, car j'avais l'impression que toutes les notions se regroupaient et je n'arrivais alors pas à utiliser la technique dite de « l'entonnoir ». Par exemple, la notion de DPA se retrouvait autant dans le soutien à la parentalité que dans l'aide contrainte, tout comme l'approche systémique. Ma deuxième difficulté a été d'évaluer précisément quelles notions je devais développer. N'ayant ja-

mais fait de si long travail auparavant, j'ai eu de la peine à me projeter et à voir vers quoi j'avais, donc j'ai eu aussi des difficultés à poser mes hypothèses, dans lesquelles se retrouvaient plusieurs fois chaque notion et sans vraiment réussir à me projeter quant à l'utilisation de ces hypothèses pour la suite du travail. J'ai alors préféré procéder par objectifs en séparant les deux grandes thématiques de mon travail : la collaboration sous contrainte et le soutien à la parentalité. Une fois que ces deux thématiques étaient claires pour moi, j'ai d'ailleurs pu écrire mon cadre théorique sans problème majeur.

Ensuite, une autre grande difficulté a été la recherche de terrain. Ceci s'est joué à deux niveaux : celui des AEMO qui avaient la possibilité de m'ouvrir leurs portes et celui des familles qui devaient être d'accord de m'accueillir. En effet, dans chaque canton, les demandes d'accompagnement AEMO se font différemment et je voulais d'abord trouver des familles sous contrainte judiciaire. Malheureusement les premiers AEMO que j'ai contactés dans les cantons de Vaud et du Valais et qui travaillent avec des mandats judiciaires n'ont pas pu répondre positivement à ma demande. J'ai alors saisi l'opportunité d'un contact qui m'a été transmis à l'AEMO de Neuchâtel pour organiser ma recherche là-bas. En revanche, cet AEMO ne fonctionne pas avec des mandats judiciaires. L'aide contrainte existe quand même, mais est moins courante ou du moins, moins évidente aux yeux des familles et peut-être des ES aussi. Ensuite, au niveau des familles, comme expliqué plus haut, il a fallu en trouver qui était d'accord de participer et malgré leur, elles ne sont pas toutes venues aux rendez-vous fixés. Cela a eu pour conséquence la modification de ma méthodologie. Ce changement ne m'a pas spécialement perturbée pour autant, car je m'attendais à trouver des difficultés à ce moment-là de mon travail. En revanche, cela m'a fait perdre un peu de temps par rapport à mon planning de départ. Mais là, à nouveau, je pense que j'ai su m'adapter selon les possibilités qui s'offraient à moi et me réserver du temps pour le travail selon mes besoins.

D'autres difficultés qui sont apparues au fil de la recherche sont les problèmes de compréhension des deux mamans interviewées. En effet, les deux n'étant pas de langue maternelle française, il m'a été parfois difficile de poser des questions autour de notions plus abstraites, telles que le rôle de chacune dans la collaboration avec l'ES. J'ai dû rester sur un plan beaucoup plus concret et parler de faits. Durant les entretiens avec les familles, j'ai dû aussi faire attention à ne pas trop diriger les questions en fonction des informations que m'avaient donné les ES précédemment sur la famille. En effet, certains points de vue différaient tellement que j'ai dû prendre garde de ne pas poser de question dans le but d'arriver à ce que l'ES m'avait expliqué. Cette recherche m'a aussi pris beaucoup de temps à cause du fait que les ES ne voient pas forcément les familles toutes les semaines. Les rencontres se font généralement seulement en périodes scolaires et il arrive que des rendez-vous soient annulés. Il fallait donc à chaque situation, le temps de prendre contact avec une ES, le temps qu'elle fasse sa demande à la famille, que la famille donne sa confirmation et que nous réussissions à accorder nos trois agendas finalement. Le fait que je n'aie rencontré que des mamans et des éducatrices sociales est aussi une limite dans mon travail, puisque les deux genres ne sont pas représentés. Un dernier biais qui est apparu dans la situation 3 est que durant l'entretien de F3, l'ES3 et une ES en formation étaient présentes pas loin. Les ES jouaient avec les enfants à l'autre bout de la pièce et je peux imaginer que cela a éventuellement pu avoir un impact sur les réponses de la maman, se sachant potentiellement entendue. Malheureusement l'espace dans la maison de la famille n'a pas permis de faire autrement.

6.4 Perspectives

Deux éléments m'ont paru particulièrement intéressants durant ce travail. Le premier est la différence entre ce que j'ai pu lire dans la théorie sur l'aide contrainte et la mise en pratique de ces théories. Je pense que ce sont des notions assez complexes à utiliser et passablement peu visibles en pratique. En effet, bien que les ES m'aient parlé de ces théories, j'ai eu l'impression que cela n'était pas forcément toujours appliqué dans la pratique, peut-être par manque de temps parfois. Le deuxième élément qui m'a marqué est la différence des visions de la situation des deux mères interrogées et de leur ES, que se soit au niveau de la demande ou de la posture, par exemple. Ces deux éléments m'ont fait prendre conscience de l'importance de prendre en compte la réalité du terrain, mais aussi la réalité de chaque personne dans une collaboration. Je réalise alors que le sujet pourrait encore être approfondi ou traité de manière différente. Il serait notamment intéressant de traiter de l'utilisation de la résistance que peuvent montrer certaines familles face à une intervention sous contrainte comme compétence dans différents contextes, c'est-à-dire sous contrainte judiciaire, sous pression de l'école ou sous celle de l'OPE, par exemple.

Il me semblerait aussi intéressant de faire des vrais regards croisés entre les familles ou d'anciennes familles et leur ES autour de leur collaboration, toujours en prenant en compte la difficulté à rencontrer des familles sous contraintes, évidemment. Pour étayer cette recherche, il serait intéressant de prendre un échantillon plus diversifié d'ES, de rencontrer plus de familles et de pouvoir observer des entretiens, comme prévu au départ dans ma méthodologie, afin de voir ce qu'il s'y passe concrètement. Mais cela demanderait certainement d'avoir plus de temps à disposition afin de rencontrer les familles préalablement pour faire connaissance et rassurer tout le monde, par exemple.

Pour compléter les perspectives de recherche, il me paraîtrait intéressant de faire un travail autour de la co-parentalité et de la manière dont elle est travaillée par les ES dans le cas de séparations ou de situations compliquées notamment, ou une recherche autour de la manière dont les ES travaillent avec les enfants de manière plus spécifique. Se pose aussi la question de l'éthique dans les outils amenés pour travailler avec une contrainte, à savoir : où se situe la limite avec la manipulation, par exemple. Pour finir, il serait intéressant de poser la même mais dans un contexte de foyer, d'accueil socio-éducatif de jour, avec des petits enfants ou des adolescents, par exemple.

6.5 Processus d'apprentissage

Grâce à ce travail de recherche j'ai pu développer diverses compétences. Pour commencer, ce travail m'a permis d'approfondir un sujet qui m'intéressait particulièrement, mais que je n'ai pas eu l'occasion d'explorer en formation pratique. En revanche, j'ai pu le mettre en lien avec mon MAP (module d'approfondissement) du 5^{ème} semestre sur les thématiques de la protection de l'enfance et du soutien aux familles et avec mon projet de module E8 qui consistait à accompagner une famille migrante à domicile dans l'intégration scolaire du fils de 11 ans. Grâce à ces trois modules, j'ai pu avoir un aperçu complet de l'intervention auprès des familles, tant sur le plan théorique que pratique. En effet, j'ai par exemple pu approfondir les notions de systémique et de DPA durant mon TB et mon MAP. Durant le MAP, j'ai aussi eu l'occasion de tester et d'expérimenter les entretiens systémiques sous forme de jeu de rôle. Ce que j'ai également fait dans la réalité durant mon module E8. Le plus apporté par mon TB est la notion de contrainte que j'ai pu observer indirectement avec les entretiens et sur laquelle j'ai fait des recherches théoriques. Grâce à ce travail, j'ai évidemment aussi eu l'occasion de m'essayer à une recherche plus poussée au niveau théorique ainsi qu'à une recherche de terrain. Ce processus m'a beaucoup plu malgré les difficultés rencontrées, mais je ne me verrais pas continuer dans le domaine de la recherche dans un futur

proche. En revanche, je pense avoir beaucoup appris sur le processus de recherche qui pourra m'être utile soit pour mieux comprendre la manière dont des recherches sur lesquelles je pourrais m'appuyer dans mon travail ont été réalisées, soit pour réaliser un bout de recherche ou une petite recherche selon mes besoins, dans le développement d'un projet, par exemple.

Ensuite, en faisant des recherches théoriques sur le sujet, il m'était paru presque évident qu'en utilisant la notion de DPA et en (r)usant du paradoxe, tous les éventuels problèmes rencontrés lors d'une intervention sous contrainte pouvaient être résolus. Il me semblait aussi que dans une vision de soutien à la parentalité, il fallait absolument utiliser cette notion afin d'utiliser les compétences des familles. Alors qu'à la base, ma question me paraissait très complexe, j'ai eu l'impression de trouver des réponses sur le plan théorique. En revanche, en réalisant ma recherche de terrain et donc en interrogeant les ES et les mamans, j'ai vite réalisé que la théorie n'était pas toujours si facile à appliquer dans ces situations et que, même appliquée, il était difficile de la rendre visible. Cela m'a fait prendre conscience de la réalité du terrain et du lien théorie-pratique primordial à faire au quotidien afin de remettre en question ses actions professionnelles. Arrivant à la fin de ma formation, je pense utile de savoir la direction que je souhaite prendre pour la suite de ma vie professionnelle et grâce à ce TB et aux autres modules je pense avoir réussi à spécialiser ma formation dans le soutien aux familles et l'intégration sociale des jeunes. Je suis donc, de manière générale, très satisfaite de mon travail et de tout ce que j'ai pu apprendre en le réalisant.

7. Bibliographie

7.1 Livres

AMIGUET Olivier et JULIER Claude, *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Genève et Lausanne, IES éditions et eesp, 2014

ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2015

AUSLOOS Guy, *La compétence des familles*, Toulouse : érès, 2016

BEISTEGUI Martine, et al. (Eds), *L'intervention éducative en milieu ouvert*, Paris, L'Harmattan, 2004

BYNG-HALL John, *Réinventer les relations familiales*, Bruxelles, De Boeck, 2013

DHUME-SONZOGNI Fabrice, *Du travail social au travail ensemble*, Rueil-Malmaison, Editions ASH, 2010

DURAND Georges, *L'abécédaire systémique du travailleur social*, Paris, éditionsFABERT, 2014

DURING Paul et CHRÉTIEN Jacques, et al. (Eds), *L'A.E.M.O en recherche*, Vigneux sur Seine, Editions Matrice, 2001

GENDREAU Gilles et coll., *Briser l'isolement*, Montréal, Editions sciences et culture, 1993

GENDREAU Gilles et coll., *Partager ses compétences*, Montréal, Editions sciences et culture, 1995, 2 Tomes

HARDY Guy, *S'il te plaît, ne m'aide pas !*, Toulouse, Érès, 2013

HOUZEL Didier, *Les enjeux de la parentalité*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2007

LAVOUÉ Jean, *Éduquer avec les parents*, Paris, L'Harmattan, 2000

NEYRAND Gérard, *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, Érès, 2012

OTT Laurent, *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Ramonville Saint-Agne, érès, 2004

QUENTEL Jean-Claude, *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles, De Boeck, 2008

SELLENET Catherine, *La parentalité décryptée*, Paris, L'Harmattan, 2007

VALLERIE Bernard (dir.), *Interventions sociales et empowerment (développement du pouvoir d'agir)*, Paris, l'Harmattan, 2012

VAN CAMPENHOUDT Luc et QUIVY Raymond, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011

VIDALENC Elisabeth, *Le défi du partenariat dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 2003

7.2 Articles

ARMENOULT Georges, *La pratique de l'entretien d'explicitation (EdE)*, Montpellier, CEDIP, 26.08.2002

AUSLOOS Guy, *Collaborer, c'est travailler ensemble : des parents-clients aux parents-collaborateurs*, *Thérapie familiale*, Vol. 12, N°3, 1991, p. 237 - 247

CARLIER Gery, « Vision systémique de l'accompagnement », *Pages Romandes*, N° 3, 06.2006, P. 15 - 16

CARTON Marie-Thé, « De la complexité des relations parents-professionnels. Vision de l'UNAPEI », *Contraste*, N°37, 01.2013, p. 255 - 266, DOI : 10.3917/cont.037.0255

COUM Daniel, « Que veut dire être parent aujourd'hui ? », *Le Journal des Psychologues*, N°246, 03.2007, p. 67 - 70

DELAGE Michel, « L'attachement à l'adolescence », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, N°40, 01/2008, p. 79-97, DOI : 10.3917/ctf.040.0079

DELFOF Martine F., « 2. Le développement des enfants de 4 à 12 ans. Croissance et développement », *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants. Conversations avec des enfants de 4 à 12 ans*, Toulouse, ERES, 2007, p. 35-59, URL : <https://www.cairn.info/de-l-ecoute-au-respect-communiquer-avec-les-enfant--9782749207155-page-35.htm>

DUGRAVIER Romain et BARBEY-MINTZ Anne-Sophie, « Origines et concepts de la théorie de l'attachement », *Enfances & Psy*, N°66, 02/2015, p. 14-22, DOI : 10.3917/ep.066.0014

GUÉDENEY Nicole, « Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement », *Devenir*, Vol. 20, 02.2008, p. 101-117, DOI : 10.3917/dev.082.0101

GUERRERO Omar, « La fonction parentale et les besoins de l'enfant », *Enfances & Psy*, N°43, 02/2009, p.61-65, DOI : 10.3917/ep.043.0061

KARSZ Saül, « « Soutien à la fonction parentale » : l'impossible neutralité », *Spirale*, N°29, 01/2004, p. 111-112, DOI : 10.3917/spi.029.0111

LEBBE-BERRIER Paule, « "Cadre de travail" en intervention sociale », *Thérapie familiale*, Vol. 13, N°2, 1992, p. 143-154

LE BOSSÉ Yann, « La surdétermination des compétences parentales dans les mandats de protection de la jeunesse : un exemple d'aliénation ordinaire », *Sauvegarde de l'enfance*, Vol. 58, N°1-2, 2003, p. 49 - 56

LE BOSSÉ Yann, « L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 21, N°1, 2008 a, p. 137-149, DOI : 10.7202/019363ar

LE BOSSÉ Yann, « Penser pour agir : L'impératif d'une praxis scientifique dans le champ des pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 21, N°1, 2008 b, p. 158-166, DOI : 10.7202/019365ar

MANSUELA Loïc, « L'approche multidimensionnelle systémique en AEMO », *Empan*, N°103, 03.2016, p.44-53, DOI : 10.3917/empa.103.0044

PORTAL Brigitte, « De l'empowerment anglo-saxon au développement du pouvoir d'agir européen », *Le sociographe*, N°55, 03.2016, p. 83 - 97, DOI : 10.3917/graph.055.0083

7.3 Cyberographie

AEMO Valais, URL : <http://www.aemo-valais.ch/>, consulté le 27.09.2017

Association Genevoise d'Actions Préventives et Educatives (AGAPE), URL : <http://www.agape-ge.net/www.agape-ge.net/aemo.html#!>, consulté le 27.09.2017

Carrefour National de l'Action Educative en Milieu Ouvert (CNAEMO), URL : <http://www.cnaemo.com/milieu-ouvert-definition-historique-aemo-aed.html>, consulté le 27.09.2017

Etat de Neuchâtel, URL : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SPAJ/Pages/accueil.aspx>, consulté le 23.02.2018

Etat de Vaud, URL : <https://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/spj/>, consulté le 22.02.2018

Etat du Valais, URL : <https://www.vs.ch/web/scj>, consulté le 22.02.2018

Fondation Carrefour, URL : http://www.fondation-carrefour.net/?page_id=19, consulté le 1.07.2017

Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ), URL : <https://foj.ch/aemo>, consulté le 27.09.2017

Fondation Jeunesse et Familles, URL : <https://www.fjfnet.ch/aemo/>, consulté le 27.09.2017

Fondation Transit, URL : <http://fondation-transit.ch/index.php?dom=aemo&op=load-mod&mod=dynmod22&subOp=index&action=none>, consulté le 27.09.2017

Initiative AIDES, URL : <http://www.initiativeaides.ca/>, consulté le 4.10.2017

7.4 Autres

FOLLONIER Régis, *Soutien à la parentalité à domicile. Quels bénéfices pour une famille en difficulté du point de vue de l'éducateur social ?*, Travail de Bachelor, HES-SO Valais, 2013

BONADEI Elisa, *Le placement d'adolescents en institution. Quel travail entre l'adolescent, la famille et l'éducateur ?*, Travail de Bachelor, HES-SO Valais, 2013

Fondation Carrefour, AEMO, Concept pédagogique, La Chaux-De-Fonds, 2016

Groupe romand de coordination Travail de bachelor, *Code d'éthique de la recherche*, février 2008, non publié

JACQUIER Sophie, *Le partenariat comme outil de travail avec les parents : entre idéal et réalité*, Travail de Bachelor, HES-SO Valais, 2012

8. Annexes

A. Lettre de consentement éclairé

TRAVAIL DE BACHELOR SUR LA COLLABORATION ENTRE LES FAMILLES ET LES ÉDUCATRICES DANS UNE VISION DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

**Mené par Céline Vittoz étudiante à la HES-SO//Valais filière Travail Social, sous
la direction de Sarah Dini**

Formulaire de consentement éclairé pour les familles et les éducatrices participant au travail

La soussignée :

- Certifie être informée du déroulement et des objectifs du mémoire de fin d'étude cité ci-dessus.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Est informée du fait qu'elle peut interrompre à tout instant sa participation à ce mémoire de fin d'étude sans aucune conséquence négative pour lui ou elle-même.
- Est informée qu'elle peut refuser de répondre à des questions et qu'elle est libre de poser des questions lors des entretiens de recherche.
- Est informée que le lieu de l'AEMO (soit AEMO de Neuchâtel) sera cité dans le travail.
- Accepte que les entretiens soient enregistrés, puis retranscrits anonymement dans un document.
- Est informée que les enregistrements seront détruits dès la fin du mémoire de fin d'étude, à savoir au plus tard fin septembre 2018.
- Consent à ce que les données recueillies pendant le mémoire de fin d'étude soient publiées dans des revues professionnelles, l'anonymat de ces données étant garanti.

La soussignée accepte donc de participer au mémoire de fin d'étude mentionné dans l'en-tête.

Nom : Prénom :

Date : Signature :

B. Grille d'observations

Généralités		
Qui est présent ? Lieu ? Comment je suis présentée à la famille ? Ce que la famille me présente de son histoire ?		
Évaluer la manière dont les ES mettent en place une collaboration partenariale avec les familles dans le cadre d'une intervention sous aide contrainte.		
Sous-objectifs	Observations	Commentaires
a. Comprendre quels sont les ingrédients utiles à une bonne collaboration.	Création d'un espace intermédiaire grâce à la mise en place du contexte, remplacement des différents cadres.	
b. Voir dans quelle mesure la systémique et les repères définis par Amiguet et Julier sont utilisés afin de diminuer la contrainte et d'établir un partenariat.	Ambiance générale de l'entretien	
	La famille a la place de s'exprimer durant l'entretien	
c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s mettent en place les bases de l'intervention, soit le choix du système, les hypothèses, les objectifs, les rôles, la demande, les pressions extérieures, le contexte et le cadre.	Métacommunication	
	Personnes ou instances présentes dans la discussion	
d. Cerner la manière dont les familles se positionnent face à la contrainte.	Le thème des pressions extérieures est abordé durant l'entretien	

e. Cerner quelles sont les attentes des familles face aux ES.		
f. Cerner la place de la notion de DPA dans la création de la collaboration et du partenariat.		
Comprendre ce que les ES soutiennent dans la parentalité et la manière dont cette dernière est soutenue.		
a. Observer quelles sont les actions concrètes et les objectifs mis en place dans le but de soutenir la parentalité et quelles compétences sont développées et comment. b. Voir si et comment les ES travaillent sur le <i>caregiving</i> et le lien d'attachement. c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s utilisent le DPA pour soutenir la parentalité. d. Questionner le positionnement des familles face au changement, notamment si elles sont en attente de solutions.	▪ Thèmes abordés durant l'entretien	
	▪ Implication générale de la famille dans l'entretien	
	▪ Propositions émanant de l'ES	
	▪ Propositions émanant des parents durant l'entretien	
	▪ Relation symétrique ou complémentaire	
	▪ Actions discutées lors de l'entretien	
	▪ Actions mises en place durant l'entretien	
	▪ Place de l'enfant dans la discussion	
	▪ Posture de l'ES : Conseils et discours directifs ou DPA	

C. Grille d'entretien avec les ES

Objectifs	Sous-objectifs	Questions et relances
Évaluer la manière dont les ES mettent en place une collaboration partenariale avec les familles dans le cadre d'une intervention sous aide contrainte.	a. Comprendre quels sont les ingrédients utiles à une bonne collaboration. b. Voir dans quelle mesure la systémique et les repères définis par Amiguet et Julier sont utilisés afin de diminuer la contrainte et d'établir un partenariat. c. Comprendre la manière dont les professionnel·le·s mettent en place les bases de l'intervention, soit le choix du système, les hypothèses, les objectifs, les rôles, la demande, les pressions extérieures, le contexte et le cadre. d. Cerner la manière dont les familles se positionnent face à la contrainte. e. Cerner quelles sont les attentes des familles face aux ES. f. Cerner la place de la notion de DPA dans la création de la collaboration et du partenariat.	1. Comment s'est déroulé le premier entretien avec la famille ? 1.1. Thèmes (qui amène quels sujets ou quelles questions), personnes présentes 2. Pourquoi la famille a-t-elle fait appel à l'AEMO ? Sur pression de qui et pourquoi ? 2.1. Comment les demandes du réseau ont-elles été abordées avec la famille ? 3. Comment le contrat de collaboration a-t-il été rempli et que contient-il concrètement ? 3.1. Cadre, contexte, commande, rôle de l'ES 3.2. Demande de la famille et ce qui en a été fait 3.3. Préconstruits de la famille sur les ES, ce qui en a été fait 3.4. Quelle évolution au niveau des préconstruits a été ressenti ? 3.5. Avec qui travaillez-vous (système)? Et pourquoi ? Place de l'enfant et du père 4. En quoi votre collaboration avec la famille est-elle ou non un partenariat (points acquis et à améliorer) ? 4.1. Comment favorisez-vous la confiance et le partenariat ?

Comprendre ce que les ES soutiennent dans la parentalité et la manière dont cette dernière est soutenue.	a. Observer quelles sont les actions concrètes et les objectifs mis en place dans le but de soutenir la parentalité et quelles compétences sont développées et comment. b. Voir si et comment les ES travaillent sur le <i>caregiving</i> et le lien d'attachement. c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s utilisent le DPA pour soutenir la parentalité. d. Questionner le positionnement des familles face au changement, notamment si elles sont en attente de solutions.	5. Comment s'est passé la phase d'observation et d'évaluation ? 5.1. Qu'est-ce qui a été fait et comment ? 5.2. Comment la confiance a été instaurée ? 5.3. A quelle conclusion êtes-vous arrivé au bilan des 3 mois ? 5.4. Objectifs travaillés ? 6. Lors du bilan, quels objectifs ont été modifiés ou gardés ? 6.1. Quels étaient les besoins, la demande (ou non demande) de la famille ? Comment y avez-vous répondu ? Qu'en avez-vous fait ? Et s'il n'y avait pas de demande, comment avez-vous fait pour en faire émerger une ? 6.2. Quelle participation de la famille dans la pose des objectifs ? Qui a fait les propositions d'action ? 7. Comment travaillez-vous la parentalité dans la famille ? 7.1. Quelles compétences sont valorisées ? 7.2. Comment travaillez-vous sur le lien d'attachement ? 7.3. A quels objectifs ces thèmes font-ils référence ? 7.4. Quel travail a été fait jusque-là autour de la parentalité et du lien d'attachement ? 7.5. Pourquoi cela est-il abordé de cette manière ? Où en êtes-vous maintenant dans ce travail ? 8. Comment impliquez-vous les parents dans l'intervention et son évolution ?
---	---	---

		8.1. Dans quelle mesure les parents proposent d'eux-mêmes des thématiques à aborder ou alors donnent leur avis ? 8.2. Comment s'est passé le dernier entretien ? 9. Quelles sont les attentes/demandes de la famille actuellement ?
--	--	--

D. Grille d'entretien avec les familles

Objectifs	Sous-objectifs	Questions et relances
Évaluer la manière dont les ES mettent en place une collaboration partenariale avec les familles dans le cadre d'une intervention sous aide contrainte.	a. Comprendre quels sont les ingrédients utiles à une bonne collaboration. b. Voir dans quelle mesure la systémique et les repères définis par Amiguet et Julier sont utilisés afin de diminuer la contrainte et d'établir un partenariat. c. Comprendre la manière dont les professionnel-le-s mettent en place les bases de l'intervention, soit le choix du système, les hypothèses, les objectifs, les rôles, la demande, les pressions extérieures, le contexte et le cadre. d. Cerner la manière dont les familles se positionnent face à la contrainte. e. Cerner quelles sont les attentes des familles face aux ES. f. Cerner la place de la notion de DPA dans la création de la collaboration et du partenariat.	1. Comment s'est déroulé le premier entretien avec l'ES? 1.1. Thèmes, personnes présentes 2. Qu'est-ce qui vous a décidé à faire appel à l'AEMO ? 2.1. Comment ont été abordées les demandes du réseau avec vous? 3. Comment le contrat de collaboration a-t-il été rempli et que contient-il ? 3.1. Fréquences/durée/lieu des entretiens, confidentialité, compréhension du rôle de l'ES et de la demande du réseau 3.2. Demande de la famille, ce que l'ES en a fait 3.3. Préjugés/idées reçues sur l'ES, le travail de l'ES 3.4. Comment ces préjugés ont évolué ? 3.5. Avec qui travaillez-vous ? Et pourquoi ? Quelle est la place de l'enfant ? 4. Quel est votre rôle dans ce partenariat, cette collaboration avec l'ES? 4.1. Quels points positifs et négatifs voyez-vous dans votre collaboration ? 4.2. Dans quelle mesure vous sentez-vous soutenue par l'ES ? 4.3. Quelle est la place de la confiance dans le travail avec l'ES ?

Comprendre ce que les ES soutiennent dans la parentalité et la manière dont cette dernière est soutenue.	a. Observer quelles sont les actions concrètes et les objectifs mis en place dans le but de soutenir la parentalité et quelles compétences sont développées et comment. b. Voir si et comment les ES travaillent sur le <i>caregiving</i> et le lien d'attachement. c. Comprendre la manière dont les professionnel·le·s utilisent le DPA pour soutenir la parentalité. d. Questionner le positionnement des familles face au changement, notamment si elles sont en attente de solutions.	5. Comment s'est passé la phase d'observation et d'évaluation ? (les 3 premiers mois, qui finit par la formulation des objectifs) 5.1. Qu'est-ce qui a été fait durant cette phase et comment ? 5.2. Vous êtes-vous sentie écoutée par l'ES ? 5.3. A quelle conclusion êtes-vous arrivé au bilan des 3 mois ? 5.4. Quels objectifs ont été posés ? 6. Quel rôle vous avez joué dans la mise en place des objectifs? (Part égal, partenaire) 6.1. A quel point vous sentez-vous impliquée dans le travail avec l'ES ? 6.2. Qui fait les propositions d'actions à mettre en place ? Qui a proposé quoi ? 7. Comment travaillez-vous votre rôle de parent avec l'ES ? 7.1. Quelle compétence sont travaillées ? 7.2. Quelle est généralement la place de votre enfant durant l'entretien ? 7.3. Quelles actions pour quels objectifs ? 7.4. Sur quoi avez-vous travaillé jusqu'à maintenant ? 7.5. Comment cela a-t-il été abordé ? Par qui ? Pourquoi cela a-t-il été abordé de cette manière ? 7.6. Quelle évolution avez-vous pu voir ? 8. Dans quelle mesure vous sentez vous impliqué lors des entretiens ?
---	---	--

		8.1. A quel point pouvez-vous proposer les thèmes à aborder ou donner votre avis ? 8.2. Comment s'est passé le dernier entretien ? 9. Qu'attendez-vous actuellement du travail avec l'ES ?
--	--	---