

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 6 |
| 1.1 Questionnement..... | 6 |
| 1.2 Motivations..... | 7 |
| 1.3 Lien avec le travail social | 8 |
| 1.4 Objectifs..... | 8 |
| 1.5 Problématique initiale | 9 |
| 2. Cadre théorique | 10 |
| 2.1 Famille et parentalité | 10 |
| 2.1.1 Définition et évolutions de la famille | 10 |
| 2.1.2 Parentalité | 10 |
| 2.1.3 Compétences parentales..... | 13 |
| 2.1.4 Différents modèles familiaux | 14 |
| 2.2 Parcours du parent d'enfant placé | 15 |
| 2.2.1 Intervention de la protection de l'enfant..... | 15 |
| 2.2.2 Décision du placement..... | 16 |
| 2.2.3 Objectifs du placement | 17 |
| 2.2.4 Parentalité partielle | 17 |
| 2.2.5 Vie sans enfant..... | 17 |
| 2.3 Professionnels..... | 18 |
| 2.3.1 Rôles et fonctions de l'éducateur..... | 18 |
| 2.3.2 Référent éducatif..... | 19 |
| 2.3.3 Référentiel des compétences de l'éducation sociale..... | 20 |
| 2.3.4 Interventions possibles | 20 |
| 2.3.5 Suppléance parentale..... | 21 |
| 2.3.6 Soutien à la parentalité entre émancipation et contrôle | 21 |
| 2.4 Relation entre les parents et les éducateurs | 22 |
| 2.4.1 Création du lien de confiance..... | 23 |
| 2.4.2 Partenariat et collaboration..... | 23 |
| 2.4.3 Co-éducation..... | 24 |
| 2.4.4 Relations conflictuelles..... | 25 |
| 2.5 Travail avec les familles | 26 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.5.1 | Participation de la famille au projet individualisé | 26 |
| 2.5.2 | Maintien du lien entre les parents et les enfants | 26 |
| 2.5.3 | Objectif du retour au foyer familial..... | 27 |
| 2.6 | Synthèse du cadre théorique..... | 27 |
| 3. | Problématique de recherche..... | 29 |
| 3.1 | Question de recherche | 29 |
| 3.2 | Hypothèses..... | 29 |
| 3.3 | Liens entre la théorie et les hypothèses..... | 29 |
| 3.3.1 | Première hypothèse..... | 29 |
| 3.3.2 | Deuxième hypothèse | 30 |
| 3.3.3 | Troisième hypothèse..... | 31 |
| 4. | Méthodologie | 32 |
| 4.1 | Population cible..... | 32 |
| 4.2 | Prise de contact | 33 |
| 4.3 | Terrain de recherche | 33 |
| 4.4 | Protection des données | 33 |
| 4.5 | Technique de récolte de données..... | 34 |
| 4.5.1 | Construction de la grille d'entretien..... | 34 |
| 4.5.2 | Remaniement de la grille d'entretien..... | 35 |
| 4.5.3 | Déroulement des entretiens..... | 35 |
| 4.6 | Démarche de l'analyse | 36 |
| 5. | Analyse..... | 38 |
| 5.1 | Quotidien professionnel..... | 38 |
| 5.2 | Missions en lien avec la collaboration | 38 |
| 5.3 | Types de famille..... | 40 |
| 5.4 | Ressources parentales | 41 |
| 5.5 | Perception du placement..... | 42 |
| 5.6 | Rôles des parents..... | 42 |
| 5.7 | Rôles des éducateurs dans le soutien parental | 43 |
| 5.8 | Référence | 44 |
| 5.9 | Moyens utilisés pour collaborer avec les parents..... | 45 |
| 5.10 | Attentes des parents..... | 46 |
| 5.11 | Attentes des éducateurs..... | 47 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.12 | Retour au foyer familial..... | 48 |
| 5.13 | Lien entre collaboration et retour à la maison..... | 48 |
| 5.14 | Évaluation du soutien à la parentalité..... | 49 |
| 5.15 | Améliorations..... | 49 |
| 6. | Résultats..... | 50 |
| 6.1 | Hypothèses..... | 50 |
| 6.1.1 | Première hypothèse..... | 50 |
| 6.1.2 | Deuxième hypothèse..... | 52 |
| 6.1.3 | Troisième hypothèse..... | 53 |
| 6.2 | Question de recherche..... | 54 |
| 6.3 | Pistes d'action..... | 56 |
| 7. | Conclusion..... | 58 |
| 7.1 | Bilan de la recherche..... | 58 |
| 7.2 | Bilan personnel..... | 59 |
| 8. | Références..... | 61 |
| 9. | Annexes..... | 66 |
| 9.1 | Annexe 1 – Grille d’entretien..... | 66 |
| 9.2 | Annexe 2 – Résumé du tableau d’analyse..... | 71 |

1. Introduction

De nombreux parents souffrent du placement de leur enfant en foyer. En effet, ils perdent en quelque sorte leur rôle parental et doivent collaborer avec une institution. À travers nos recherches, nous avons voulu comprendre les agissements des parents et adopter une posture professionnelle en tant que futures éducatrices sociales afin de soutenir les familles dans ce processus. De plus, nous avons découvert le travail qui est effectué pour favoriser le retour des enfants à la maison.

1.1 Questionnement

Durant nos études, nous avons suivi plusieurs cours sur les familles, le réseau et l'importance de collaborer, mais nous nous sommes questionnées sur la marche à suivre pour coopérer de manière adéquate avec les familles dans la pratique. Une des notions souvent abordées dans les cours était le conflit de loyauté. Pour nous, ce concept est en lien avec la collaboration parce que l'enfant se retrouve tiraillé entre ses parents et l'institution. De ce fait, nous nous sommes interrogées sur la manière de soutenir la parentalité sans entrer en compétition ou se substituer aux familles.

Lors de notre première formation pratique, nous avons pu observer différents comportements des familles. Certains parents ne venaient pas aux entretiens, ne demandaient aucune nouvelle de leur enfant et évitaient tout contact avec l'institution. Nous avons été troublées par leurs réactions et nous avons eu l'impression qu'ils ne se préoccupaient pas de leur enfant. Nous nous sommes donc demandé comment créer un lien et une relation de confiance avec ce type de parents. De plus, nous nous sommes interrogées sur le fait que les parents n'intervenaient que très peu dans la vie de leur fille ou fils. Est-ce qu'ils ne le voulaient pas ? Ne savaient-ils pas comment s'y prendre ? Les éducateurs ne leur laissaient-ils pas assez de place ? A l'inverse, d'autres parents étaient très ouverts à la collaboration parce qu'ils téléphonaient régulièrement, ils avaient besoin d'échanger sur les difficultés rencontrées, ils participaient volontiers à tous les événements organisés au sein de l'institution, etc. Nous nous sommes donc demandé pourquoi ces familles-là collaborent et pas les autres.

Nous pensons également que le placement a un impact sur les parents puisqu'ils perdent leur rôle parental ou du moins une partie de celui-ci. En effet, nous supposons qu'ils se sous-estiment, se dévalorisent et ne croient plus en leurs compétences. Nous nous questionnons donc également sur la place de l'éducateur : comment peut-il les aider à réactiver leurs compétences parentales et les soutenir ? Comment savoir si les parents se sentent capables et à l'aise avec l'idée d'accueillir leur enfant ou non ? Quand l'enfant pourrait-il retourner vivre auprès de sa famille ?

1.2 Motivations

Tout d'abord, nous avons été motivées à réaliser ce travail à deux parce que nous souhaitions toutes les deux intégrer une équipe éducative. Cette recherche a été pour nous l'occasion de collaborer et d'approfondir les compétences liées à la collaboration. De plus, durant nos formations pratiques, nous avons eu différents contacts avec plusieurs familles. Souvent, nous échangeons sur nos difficultés et notre vécu face à cette thématique. Nous avons pris conscience que parfois il nous était difficile de trouver notre place face aux parents.

Ensuite, en tant que futures éducatrices sociales, nous souhaiterions accompagner des enfants âgés de 5 à 14 ans environ. Nous serions de ce fait amenées à collaborer avec leurs familles. C'est pourquoi il nous semble important de connaître les compétences nécessaires pour entretenir le contact et établir une relation de confiance avec les parents, mais également les enjeux du placement et de la collaboration avec les familles.

Puis, nous ressentons de l'empathie pour les enfants qui sont placés et éloignés de leurs parents parce que les liens familiaux sont importants à nos yeux. D'ailleurs, selon la loi sur la jeunesse valaisanne du 11 mai 2000 (article 16), « lorsque la santé, le développement physique, psychique ou social d'un enfant sont menacés, le Département prend dans les meilleurs délais les mesures nécessaires de protection, si possible en collaboration avec les parents ». Nous portons donc un intérêt particulier à la famille puisqu'elle devrait avoir une fonction de protection et d'affection. Elle garantirait le bien-être et l'équilibre d'une personne face aux difficultés de la vie. Elle jouerait également un rôle important dans le futur des enfants parce qu'elle transmettrait l'éducation nécessaire. De ce fait, nous trouvons qu'il est important de travailler avec les parents pour que le jeune puisse retourner dans les meilleures conditions possibles et au plus vite dans son foyer familial.

De plus, l'une d'entre nous a vécu une situation particulière en stage. L'équipe éducative avait le projet que le jeune puisse rentrer chez lui à la fin de l'année. Un jour, un professionnel qui travaillait avec la mère du jeune a appelé le foyer pour s'informer sur la famille. Au cours de la discussion, l'éducatrice a expliqué le projet et l'autre professionnel a été très surpris parce que pour eux la mère n'était pas du tout prête à accueillir son enfant. Cette expérience nous a permis de réfléchir sur la collaboration entre l'équipe éducative et la famille puisque les professionnels n'ont pas perçu les difficultés de la mère mais également entre les différents acteurs du réseau professionnel. Cette situation nous a particulièrement motivées parce que dans la pratique nous aimerions identifier les besoins et les attentes des parents afin de les aider au mieux dans leur rôle.

D'un point de vue plus personnel, nous vivons toutes les deux plusieurs expériences avec les jeunes. Nous gardons des enfants, nous sommes monitrices d'un groupe de gymnastique, etc. Il nous est parfois difficile de nous positionner face aux enfants car nous ne sommes pas leur parent. Notre motivation est d'autant plus grande car nous aimerions adopter une posture adéquate. Cette thématique a répondu à plusieurs de nos interrogations et nous a éclairées sur différents niveaux, tant professionnels que personnels.

1.3 Lien avec le travail social

Le travailleur social peut intervenir auprès d'enfants et d'adolescents présentant des troubles du comportement ou de la personnalité, des difficultés d'apprentissage scolaire, des difficultés relationnelles et sociales. Il accompagne ces jeunes dans leur quotidien, ainsi que pendant les loisirs ou les vacances. Il réalise avec les jeunes les tâches que normalement les parents ont à accomplir auprès de leurs enfants. De plus, il accompagne et soutient les parents dans leur fonction éducative (Ott & Rullac, 2010).

Dans notre cadre théorique, nous avons abordé le thème de la collaboration avec les familles et de la place donnée aux parents qui est l'une des principales missions des travailleurs sociaux. À la suite de Rullac et Ott, nous avons remarqué que l'éducateur effectue les tâches normalement assumées par les parents avec leurs enfants, d'où la difficulté de différencier les relations, les rôles et les fonctions.

1.4 Objectifs

Nos objectifs personnels :

- Adopter une posture de recherche.
- Suivre une démarche méthodologique.
- Avoir une meilleure compréhension du soutien à la parentalité.
- Être capable de faire des liens entre notre cadre théorique et la recherche empirique.
- Acquérir des connaissances sur des domaines qui nous intéressent.

Nos objectifs professionnels :

- Expérimenter la collaboration.
- Trouver une distance adéquate à adopter par rapport aux parents.
- Apprendre à transmettre ou à réactiver les compétences parentales.
- Découvrir de nouvelles approches pour soutenir la parentalité.
- Accompagner un jeune sans se substituer ou entrer en compétition avec ses parents.

Nos objectifs de recherche :

- Comprendre le concept de la parentalité.
- Identifier les rôles et les fonctions des parents et de l'équipe éducative.
- Comprendre le processus et les enjeux du soutien à la parentalité.
- Se rendre compte du parcours d'un parent d'un enfant placé.
- Assimiler les différents concepts liés aux tâches de l'éducateur.
- Repérer les enjeux de la collaboration.
- Découvrir les différentes visions des équipes éducatives sur notre sujet.

1.5 Problématique initiale

Lorsqu'un enfant est placé au sein d'une institution, ses parents perdent leur fonction éducative vis-à-vis de lui. La plupart d'entre eux se sentent dévalorisés et ne croient plus en leurs compétences parentales. Leur rôle de parent est comme ôté par le placement. Ils peuvent donc réagir en collaborant, en déléguant ou en s'opposant à l'institution (Potin, 2009).

Des éducateurs accompagnent le jeune dans les tâches quotidiennes, ils le soutiennent et le guident. Leurs pratiques sont centrées sur les besoins des enfants placés. Les familles apparaissent donc au second plan. Les institutions tentent de créer des liens de confiance avec les parents et leur proposent également un soutien, mais souvent ces stratégies semblent insuffisantes.

La question de la parentalité est pourtant une question majeure qui touche la santé publique. C'est une problématique récurrente de nos sociétés actuelles puisqu'il existe peu de soutien et de préparation au fait de devenir parent. De plus, des mutations familiales telles que le divorce, la monoparentalité, les familles recomposées, etc. sont de plus en plus observées dans notre société. Tous ces changements affectent la fonction des parents et leurs compétences (Lambooy, 2009).

Ce qui nous interpelle ou nous pose problème est le fait que certains parents voient leur enfant être placé en institution ou rejoindre le foyer familial alors qu'ils ne se sentent peut-être pas suffisamment soutenus lors de ces processus.

Rapport-Childs.com

2. Cadre théorique

Afin de construire nos hypothèses, nous nous sommes intéressées à comprendre les concepts qui constituent notre sujet.

2.1 Famille et parentalité

Nous commencerons par définir et développer les évolutions de la famille puisque nous trouvons pertinent de comprendre les changements qui ont créé de nouvelles formes familiales et qui ont mené à ce concept de la parentalité.

2.1.1 Définition et évolutions de la famille

Selon Granet-Lambrechts (2012), la famille nucléaire est composée d'un couple et des enfants. Il dit aussi que : « dans une acception extensive, la famille est un groupe de personnes unies par la parenté ou par l'alliance » (Granet-Lambrechts, 2012, p. 50). Dans l'ouvrage *Comprendre les familles pour mieux intervenir* (Saint-Jacques & Drapeau, 2009, p. 49), les auteurs définissent la famille comme : « une cellule sociale qui comporte au moins une relation entre un parent et un enfant qui sont liés soit biologiquement, soit légalement ou par choix ». Ils rajoutent qu'aujourd'hui la famille standard avec un enfant et ses deux parents d'origine qui vivent ensemble n'est plus le seul modèle unique, mais qu'une diversité de familles est reconnue socialement. Ces changements sont dus à l'augmentation des séparations ou des divorces (Saint-Jacques & Drapeau, 2009).

Effectivement, depuis quelques années, la famille a subi de nombreuses transformations. Jusqu'en 1970, le mariage était la seule façon de fonder une famille légalement reconnue. Ensuite, l'union libre a fait son apparition. Quelle qu'en soit sa forme, l'union conjugale devient très fragile et instable. Le nombre de divorces augmente vers 1980. Face aux ruptures, la famille se transforme en une multitude de formes différentes : monoparentale et recomposée. Puis, l'homoparentalité devient progressivement reconnue (Segalen, 2012). Segalen relève aussi que : « ces bouleversements ont contribué à faire de l'enfant, et non plus du mariage, l'élément fondateur de la famille » (Segalen, 2012, p. 8). D'ailleurs, en 2000, en France, l'autorité juridique instaure que les enfants doivent être considérés comme des personnes au même titre que les adultes. De plus, dans la Convention des droits de l'enfant, un enfant doit être considéré comme une personne à part entière (Gorret, 2005). Par conséquent, l'enfant occupe une place de plus en plus importante dans la famille et aux yeux de la loi (Revue Sciences Humaines, 2005). En effet, la société veut protéger les enfants et anticiper au mieux les risques pour qu'ils puissent grandir correctement. C'est pour cela qu'être parent est de moins en moins perçu comme une fonction naturelle, mais il est désormais associé à un univers de compétences et d'apprentissages (Le Pape, 2012).

2.1.2 Parentalité

Après cette brève introduction sur l'histoire de la famille, nous allons plutôt nous concentrer sur les parents puisque c'est un des sujets centraux de notre travail. Nous commencerons donc par développer la notion de la parentalité puisque les parents sont souvent les premiers concernés par l'exercice de celle-ci.

Émergence du concept de la parentalité

En 1961, le psychiatre et psychanalyste français Racamier introduit l'idée de la parentalité. C'est donc à partir des années 60, et surtout après les années 90, que plusieurs professionnels issus de champs différents tels que la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, etc. utilisent de plus en plus ce terme. Ils mettent alors un accent tout particulier sur la diversité des modèles familiaux existant au travers des sociétés (Karsz, 2014).

Martin justifie cet avènement en décrivant qu'auparavant les notions "père", "mère" et "parenté" semblaient suffire étant donné que le mot famille faisait référence à la famille nucléaire. Celle-ci était fondée sur le mariage de deux personnes qui établissait par la même occasion des rôles, des devoirs et des obligations ainsi qu'une répartition des rôles au couple (Martin, 2003). Par conséquent, suite aux

« [...] transformations qu'ont subies les structures familiales, cette famille bi-parentale simple est interrogée de toute part et de nouveaux acteurs prennent place dans le décor familial et peuvent être amenés à jouer un rôle dans la socialisation des enfants, alors que d'autres, au contraire, voient leur rôle s'amoinrir, s'estomper, voire disparaître » (Martin, 2003, p. 19).

En fin de compte, l'apparition du terme "parentalité" pourrait alors venir directement de ces changements et transformations des "structures familiales". Martin soulève même que « ces nouvelles configurations de la famille auraient en quelque sorte imposé un renouvellement du lexique de la parenté » (Martin, 2003, p. 19). Il ajoute également que si l'on parle beaucoup de parentalité aujourd'hui c'est aussi que la place, la fonction, le rôle ainsi que les pratiques des parents posent problème puisque le terme même de parentalité reste flou et n'est pas clairement précisé et défini. (Martin, 2003).

Définition de la parentalité

Selon Barras, la parentalité est un concept qui « englobe l'ensemble des fonctions parentales qui répondent aux besoins physiques, psychiques et sociaux de l'enfant » (Barras, 2009, p. 19). D'autres auteurs rajoutent qu'elle s'inscrit tout d'abord dans la sphère privée étant donné qu'elle permet de comprendre l'ensemble des rôles parentaux, des fonctions parentales et des relations intrafamiliales. Elle touche également la sphère publique puisqu'elle aide à définir et à décrire l'ensemble des dispositifs de soutien aux parents (Terrisse, Larivée, & Kalubi, 2008). Pour Martin, la notion de parentalité renvoie à la condition de parent et aux pratiques parentales. Il soulève également que celle-ci demeure encore très peu définie, c'est pour cela qu'elle permet bien des usages et que diverses définitions et idées existent à ce sujet. Il ressort plusieurs autres concepts qui découlent de celui-ci. Il parle donc de "mono-parentalité", de "beau-parentalité", d'"homo-parentalité", de "grand-parentalité". Ces notions relativement récentes permettent de parler de "pluri-parentalité". Elles nous montrent également que la place de parent peut être occupée et assumée par une ou plusieurs personnes qui pourraient remplir les fonctions parentales et qui ne sont pas forcément les parents biologiques (Martin, 2003).

Théry distingue trois niveaux différents de la parentalité : domestique, biologique et généalogique. Le parent domestique est celui qui élève l'enfant à son domicile. Le biologique détermine le lien biologique qu'il y a entre l'enfant et son parent, c'est donc le géniteur (Saliba Sfeir, 2013). Enfin, « le parent généalogique est celui que le droit désigne comme tel » (Théry, 1998, cité par Saliba Sfeir, 2013, p. 16). Ce troisième axe coïncide alors avec la notion de parenté (décrite dans le point suivant) puisqu'il renvoie à une place juridique (Saliba Sfeir, 2013). Enfin, nous pouvons dire que ces trois niveaux de la parentalité nous montrent que l'éducateur, la famille d'accueil ou un proche de la famille peut également faire office de parent. Ce concept est donc très complexe et distingue plusieurs personnes engagées auprès de l'enfant. En effet, l'enfant peut alors avoir trois types de parents différents.

Quant à Houzel (2007), il définit la parentalité à partir de ses fonctions qui se déploient selon trois axes : l'exercice de la parentalité, l'expérience de la parentalité et la pratique de la parentalité. Ce dernier axe se rapproche beaucoup des propos de Martin puisque sa définition de la parentalité renvoie aux pratiques parentales. Ces trois notions englobent la parentalité mais ne sont pas dissociables entre elles. L'exercice de la parentalité correspond à l'identité de la parentalité. C'est-à-dire qu'elle définit les cadres nécessaires pour qu'un groupe ou une famille puisse se développer sereinement. C'est donc en quelque sorte les droits et les devoirs de la fonction parentale. L'autorité parentale est alors incluse dans cette idée. La notion d'expérience de la parentalité, quant à elle, renvoie à l'attachement, aux ressentis. C'est donc là que se joue la relation affective entre les parents et leurs enfants. Ce deuxième axe vise alors le niveau psychologique du lien parent/enfant. Enfin, la pratique de la parentalité concerne les tâches qui incombent à chacun des parents comme par exemple : les soins, les interactions, la pratique éducative, etc. Chaque fois qu'un enfant est séparé de sa mère ou de son père, ces pratiques sont déléguées à d'autres personnes (Houzel, 2007). Sellenet reprend les trois composantes de Houzel et souligne qu'elles sont influencées par différents contextes tels que familial, social, économique, affectif, culturel, juridique et institutionnel. Elle soulève également que la modification de l'un de ces axes entraîne des réajustements chez les autres (Sellenet, cité par Office de la Naissance et de l'Enfance, 2012). Pour Sécher, « éduquer un enfant, c'est donc à la fois en avoir le droit - axe de l'exercice -, et entretenir des relations affectives avec lui - axe de l'expérience -. C'est aussi bien sûr "s'en occuper" » (Sécher, 2011, p. 30).

Dans la pratique de la parentalité expliquée ci-dessus, Houzel relève que la parentalité implique des tâches quotidiennes à remplir auprès de l'enfant. Même si elles peuvent varier selon l'ethnie ou la culture familiale, dans l'ensemble, le rôle parental suppose diverses actions à effectuer. Pour pouvoir remplir ces fonctions, la coordination des ONG pour les droits de l'enfant a élaboré un dossier qui fait ressortir les cinq grandes compétences attendues chez les parents :

- Prendre soin de l'enfant, c'est-à-dire lui offrir les soins nécessaires, l'alimentation, une hygiène saine et un attachement sécurisé.
- Éduquer l'enfant en stimulant ses besoins de socialisation et d'autonomisation.
- Participer aux autres lieux éducatifs en collaborant avec les associations, les institutions et les lieux que l'enfant serait amené à fréquenter.
- Choisir la meilleure voie en déterminant ce qui paraît bien pour l'enfant.

- Équilibrer participation de l'enfant et autorité de l'adulte en jonglant avec les droits de l'enfant et les limites que lui fixent ses parents (Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant, 2011).

Ces différents auteurs relèvent diverses approches existantes de la parentalité. Nous pouvons donc constater qu'il est difficile de définir ce concept et qu'il est important de se pencher sur cette question étant donné qu'elle touche toutes les familles. En effet, l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) reprend cette idée en citant que « devenir parent est un processus. Cette idée rompt avec l'idée d'instinct maternel ou paternel : on ne naît pas parent, on le devient » (Office de la Naissance et de l'Enfance, 2012, p. 9).

Distinction entre la "parentalité" et la "parenté"

Ces deux termes se rapprochent et peuvent prêter à confusion. Il est donc pertinent de soulever cette distinction. La parentalité étant définie plus haut, intéressons-nous à la parenté.

La parenté est tout d'abord un terme qui relie les personnes par un lien biologique ou adoptif (Barras, 2009). Martin rajoute qu'elle inscrit également l'enfant dans une lignée généalogique, elle est donc beaucoup plus exclusive que la parentalité qui, elle, peut changer ou être transmise à une ou plusieurs personnes en même temps (Martin, 2003). La parenté renvoie à une place juridique alors que dans ce champ-là, la parentalité n'existe pas et n'est pas encore reconnue (Martin, 2003). En effet, elle s'inscrit seulement dans un ensemble de lois concernant la filiation et l'autorité parentale (Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant, 2011).

2.1.3 Compétences parentales

Les parents doivent remplir plusieurs tâches auprès de leurs enfants, mais certains ont des difficultés à les accomplir. Ils doivent donc apprendre à utiliser leurs ressources afin de pouvoir au mieux prendre soin de leurs enfants. D'ailleurs, plusieurs auteurs nous montrent que tous les parents ont des compétences en eux, même s'ils ne s'en rendent pas toujours compte.

Pour Sécher, la plupart des parents sont en difficulté dans certains domaines alors que dans d'autres ils possèdent des compétences (Sécher, 2011). Effectivement, d'après Jésus, les familles ont des ressources même en situation de grande précarité ou de fragilité. En effet, les parents connaissent leur enfant bien mieux que les professionnels puisqu'ils ont suivi les étapes de la construction de sa personnalité depuis sa naissance. Ils peuvent donc aider les éducateurs à formuler des hypothèses permettant de donner du sens aux conséquences de ces incidents et participer à la recherche de moyens de remédier aux difficultés identifiées (Jésu, 2007).

Selon Ausloos, la famille a de l'expérience et des compétences parce qu'elle a essayé de nombreuses solutions en vivant non seulement des échecs, mais aussi des réussites (Ausloos, 1990, cité par Ausloos, 2013). Il indique également qu'« une famille ne peut se poser que des problèmes qu'elle est capable de les résoudre (sic) » (Ausloos, 2013, p. 29). Nous pouvons donc effectuer un lien avec la théorie de Houzel sur les trois axes de la parentalité (expérience, exercice et pratique). Les familles, comme le dit Ausloos, ont de l'expérience étant donné qu'elles ont vécu un certain

nombre d'années avec leur enfant (Ausloos, 2013). Elles ont donc un rôle affectif envers l'enfant et remplissent plusieurs fonctions parentales (Houzel, 2007). Or, lorsque leur enfant est placé, les parents perdent la pratique de la parentalité. En effet, ce rôle est désormais joué par l'équipe éducative qui est au quotidien avec le jeune et qui remplit certaines tâches comme les soins, l'acquisition des différents apprentissages, etc.

Guay explique que les membres d'une famille passent beaucoup de temps ensemble, ils s'influencent les uns les autres et ils doivent affronter des problèmes tels que le budget ou l'éducation des enfants (Guay, 2009). Sécher rajoute qu'il existe différents événements qui fragilisent les parents comme la perte d'emploi, la maladie, l'isolement, les difficultés financières, etc. (Sécher, 2011). Face à ces nombreuses sources de stress, ils inventent des stratégies adaptatives ou aggravent leurs difficultés. La majorité des adultes ont les capacités nécessaires pour assumer leur rôle afin d'éduquer leurs enfants, mais plusieurs facteurs comme l'influence des pairs, le handicap ou les différents modèles familiaux peuvent empêcher les parents d'actualiser leurs compétences (Guay, 2009).

2.1.4 Différents modèles familiaux

Il existe alors différentes formes familiales où les parents peuvent avoir plus de difficultés que d'autres à utiliser leurs compétences.

Familles où les parents ont des problèmes personnels

Lorsque l'un des deux parents a des problèmes de santé ou des difficultés relationnelles, le comportement du jeune peut être influencé. Par exemple, certains enfants prennent soin de leur parent en jouant un rôle d'adulte ou d'autres expriment leur malaise pour forcer leur père ou leur mère à sortir de leur dépression (Guay, 2009).

Familles multiproblématiques en situation de survie

Dans les familles multiproblématiques, les comportements des enfants ne sont pas prioritaires parce qu'elles vivent dans un contexte de pauvreté sociale et économique. Les parents se préoccupent donc des problèmes les plus pressants (Guay, 2009).

Familles monoparentales

À la suite d'un divorce, d'une séparation ou du décès de l'un des époux, l'enfant vit avec un seul parent au foyer. Dans ces familles monoparentales, l'application des règles et des limites a tendance à être plus relâchée puisque le parent unique ne peut se tourner vers son conjoint pour recevoir du soutien (Guay, 2009).

Familles recomposées

Après une rupture de famille nucléaire, au moins un des deux conjoints retrouve un nouveau partenaire mettant ainsi en présence un couple et des enfants ayant déjà fait partie d'une famille. Les individus font face à plusieurs changements puisqu'ils cohabitent avec d'autres personnes qu'ils ne connaissent pas, les rôles sont changés et les zones d'intimité doivent être redéfinies (Guay, 2009).

Familles adoptives

Bien que l'adoption soit une solution au problème des enfants qui ne peuvent pas vivre avec leurs parents géniteurs, c'est un processus qui est difficile et complexe pour les personnes concernées. Le parcours emprunté par les parents qui désirent adopter un enfant est très exigeant. La lourdeur des étapes à suivre ôte souvent toute la magie du rêve qui les avait amenés vers cette décision. Les démarches se succèdent et sont vécues avec un sentiment d'incertitude par les familles. Chez les enfants adoptés, les fondements de la pyramide des besoins d'Abraham Maslow peuvent avoir été fragilisés par certains facteurs à l'origine des retards de développement ou des carences affectives identifiés chez une grande proportion de ceux-ci. Ces retards et ces manques peuvent avoir une incidence sur la pensée de ces derniers. En effet, les besoins fondamentaux de l'enfant adopté ont pu être négligés à tout moment par l'absence d'expériences ou de stimulations d'ordre physique, sensoriel, social et émotif. Parents et enfants doivent donc passer ensemble par la phase dite d'adaptation. Les parents doivent s'adapter à l'enfant qu'ils ont accueillis dans leur foyer avec toute son histoire, son passé et ses blessures. L'enfant doit apprendre à se laisser aimer par sa nouvelle famille (Lambert, 2011).

Familles homoparentales

Ce sont des femmes lesbiennes ou des hommes gays qui choisissent de devenir parents soit par coparentalité, par adoption ou par insémination. Il est possible aussi que les enfants soient nés dans une famille hétérosexuelle et qu'à la suite d'un divorce, ils se retrouvent dans une famille recomposée homosexuelle. Dans ces familles homoparentales, il est important que les enfants comprennent la sexualité de leurs parents, connaissent leur origine et l'histoire de leur naissance puisqu'ils font face à une expérience particulière. Mais, selon plusieurs études, les personnes homosexuelles sont comparables aux parents hétérosexuels (Fine, 2012).

Familles migrantes

Dans les familles migrantes, les parents et leurs enfants se sont déplacés d'un pays à un autre pour diverses raisons : sociales, économiques, politiques ou personnelles. Ils sont donc déracinés culturellement et socialement puisqu'ils ont perdu leur milieu d'origine, leur culture, leur langue, etc. De plus, souvent, les enfants ne connaissent pas l'histoire migratoire de leur famille parce que les parents ne peuvent ou ne veulent pas la leur transmettre. C'est pour cela que la vie quotidienne est entravée par des silences (Guerraoui & Reveyran-Coulon, 2011).

2.2 Parcours du parent d'enfant placé

Nous savons qu'il existe plusieurs types de procédures et de placements, mais pour ce travail, nous ne nous intéresserons qu'à ce modèle : lorsque les parents n'arrivent plus à assumer leur rôle, l'Office pour la Protection de l'Enfant (OPE) retire l'enfant à sa famille et le place dans une institution éducative (Site Officiel du canton du Valais).

2.2.1 Intervention de la protection de l'enfant

Selon Potin, que le jeune soit en danger ou dangereux, l'enquête sociale effectuée avant le placement relève tous les risques pour l'enfant dans son milieu familial. Les intervenants en protection de l'enfant s'intéressent à l'environnement familial comme facteur de troubles puisque d'un côté, la famille doit encadrer et éduquer, et de

l'autre, elle est responsable de la conduite illégale de ses membres (Potin, 2009). L'auteur indique que « l'évaluation de l'individu passe alors par l'évaluation du milieu familial et du milieu social dans lequel cette famille s'insère » (Potin, 2009, p. 9).

Dans l'ouvrage "Comprendre les familles pour mieux intervenir", Guay explique que les parents peuvent réagir de trois manières différentes face à l'intervention de l'OPE. Dans le premier cas, les familles sont frustrées par leur intrusion et se rebellent en exprimant beaucoup de colère, ce qui risque de fausser l'évaluation des compétences des parents et du jeune. Puis, ils se calment lorsque l'anxiété s'estompe. Dans le second cas, les parents subissent l'intervention parce qu'ils s'estiment incompetents. Ils disent qu'ils sont fatigués ou impuissants face à la situation. Dans la troisième situation, la famille critique l'intervention (Guay, 2009). L'auteur rajoute que ces réactions « sont normales et saines puisqu'elles visent : à préserver l'autonomie et la maîtrise de leur vie ; à préserver leur identité de parents compétents ; à préserver la zone d'intimité familiale ; à protester contre le fait d'être déresponsabilisés et exclus de l'intervention » (Guay, 2009, p. 289).

Guay indique aussi que les parents ont plus besoin d'être aidés que d'être évalués et jugés par les intervenants en protection de l'enfant. Ils voudraient être mieux informés sur le placement de leur enfant parce qu'ils ne connaissent pas les critères de la durée du placement ni les méthodes employées par les éducateurs. Les parents veulent également des rencontres familiales et du soutien à la maison (Guay, 2009). De plus, l'auteur de l'ouvrage *Pourquoi on nous a séparés ?* (Abels-Eber, 2006) montre que les parents et les enfants souffrent lors d'un placement. Il rajoute que s'ils comprenaient mieux la séparation, le placement serait certainement mieux vécu et accepté.

2.2.2 Décision du placement

Une mesure de placement est prononcée lorsqu'il existe un dysfonctionnement important et une mise en danger dans la relation entre les parents et les enfants (Allard, 2007). Allard montre que « la raison de la séparation est une faille dans la relation précoce parentale, filiale, c'est là le facteur déterminant du placement avec des difficultés repérées dans l'axe de l'exercice, de l'expérience et de la pratique de la parentalité » (Allard, 2007, p. 95). De plus, Sécher (2011) explique que la décision du placement est prononcée en grande partie parce que l'évaluation des capacités éducatives est négative donc les pratiques parentales défailtantes.

Selon Potin (2009), lorsque les services sociaux décident de placer l'enfant parce qu'ils considèrent qu'il y a impossibilité d'améliorer la situation du jeune dans sa famille sans passer par une séparation, il y a remise en cause des capacités parentales. Elle rajoute que « le placement, qu'il soit choisi par les parents ou contraint, participe à une mise en accusation des capacités parentales » (Potin, 2009, p. 9). Elle dit aussi qu'au début du placement, pendant cette remise en cause, les parents peuvent réagir de trois façons différentes. Dans la première situation, ils vont chercher à regagner de la crédibilité aux yeux de l'institution. Dans le second cas, ils vont subir ce que dit l'institution sans agir. La dernière réaction sera de lutter contre l'institution. D'autres auteurs utilisent les termes de collaboration, de délégation et d'opposition pour exprimer ces types de coopération entre les professionnels et les parents (Potin, 2009).

2.2.3 Objectifs du placement

Le site du Canton du Valais précise que l'OPE a pour but d' « apporter soutien et conseils éducatifs aux parents et aux enfants qui les sollicitent » (Canton du Valais). Quant au site de l'Etat de Vaud, il explique que lorsque le mineur est éloigné de son milieu familial, l'intervention du Service de protection de la jeunesse tend à restituer aux parents les compétences éducatives qui leur font défaut au moment où il a fallu placer l'enfant. Les objectifs spécifiques au placement sont, d'une part, d'assurer la protection d'un mineur lorsque celle-ci n'est plus garantie dans sa famille, et, d'autre part, de favoriser les changements nécessaires au retour de l'enfant dans sa famille. Lorsque le retour s'avère impossible, l'objectif est de favoriser le maintien d'un lien adéquat entre l'enfant et ses parents, pour autant que ce lien ne nuise pas au développement de l'enfant (Canton de Vaud).

Allard (2007), dans son ouvrage *Pour réussir le placement familial*, va dans le même sens que les objectifs du canton de Vaud parce qu'il explique que l'équipe doit soutenir le développement physique et psychique du jeune séparé de sa famille. Elle doit aussi traiter la relation entre les parents et l'enfant chaque fois que c'est possible et soutenir l'élaboration du lien. Sécher (2011) rajoute que, pendant la durée du placement, il ne faut pas seulement apporter de l'aide à l'enfant, mais également prendre en considération sa famille d'origine.

2.2.4 Parentalité partielle

Dans son ouvrage, Sécher montre que « même si les parents d'enfants placés conservent en règle générale les prérogatives liées à l'autorité parentale, ils n'exercent que partiellement ce qu'on appelle aujourd'hui leur parentalité » (Sécher, 2011, p. 23).

À propos de l'exercice de la parentalité, le père et la mère conservent l'autorité parentale et exercent tous les droits qui ne sont pas incompatibles avec l'application de la mesure (Sécher, 2011). Dans l'expérience, Sécher explique que « la séparation d'un enfant de sa famille engendre, en règle générale, une souffrance que personne ne conteste. Même lorsque le placement est demandé par les parents eux-mêmes, la séparation est douloureuse » (Sécher, 2011, p. 28). Concernant la pratique de la parentalité, les parents délèguent en partie cette fonction à d'autres adultes comme dans le placement aux services sociaux (Sécher, 2011).

2.2.5 Vie sans enfant

Pour Potin, à partir du moment où l'enfant est placé en institution, les parents doivent apprendre à vivre sans lui au quotidien. Ils peuvent avoir deux possibilités d'adaptation à cette nouvelle vie : soit ils choisissent de recomposer leur foyer, soit les parents se satisfont d'une vie à deux ou de célibataire (Potin, 2009).

L'auteure indique également que les parents peuvent voir la séparation par le placement comme la privation d'une vie familiale ou comme un espace qui permet d'aménager provisoirement le quotidien mais ne remet pas en cause la continuité familiale. De ce fait, les adultes peuvent choisir de recréer une nouvelle famille en devenant parents pour d'autres enfants ou d'abandonner toute vie familiale en cessant d'être parent (Potin, 2009).

Potin montre aussi que le sentiment d'être mère ou père, alors que son enfant est placé, peut être perçu différemment selon les parents. Certains disent que leur rôle parental est acquis à vie, et pour d'autres, que leur fonction a été enlevée par le placement. Selon la perception des parents sur le sens de la prise en charge de l'institution au début du placement, leur mode de vie sera modifié : soit ils vont apprendre à vivre sans enfant, soit vivre autrement ou encore aménager leur vie avec leurs enfants (Potin, 2009).

2.3 Professionnels

Les travailleurs sociaux sont des professionnels issus de métiers très divers, tant par le niveau d'études, par les contenus de formation, les effectifs, que par les champs d'intervention et de compétences. Le champ du travail social apparaît également être « un champ professionnel aux contours incertains, qui regroupe les professionnels intervenant dans le cadre de l'action et l'intervention sociales auprès de publics en difficulté et/ou vulnérables, en raison d'un (de) handicap(s), d'une maladie, de leur situation familiale, sociale et/ou économique, de leur âge, dans une approche globale sociale, éducative, psychologique et médico-sociale » (Ott & Rullac, 2010, pp. 337-338).

Afin de cibler cette thématique, nous allons nous intéresser ici à un travailleur social en particulier. En effet, l'éducateur social est le professionnel qui est le plus concerné par notre problématique puisqu'il est au quotidien avec l'enfant placé et il a pour mission de collaborer avec sa famille.

2.3.1 Rôles et fonctions de l'éducateur

Afin de mieux comprendre le travail qu'effectue une équipe éducative au sein d'une structure, nous allons exposer ses rôles et ses fonctions. Tout d'abord, l'éducateur social est amené à effectuer « un ensemble de pratiques concourant au soutien, à la réadaptation ou à l'intégration sociale d'enfants, d'adolescents ou d'adultes présentant des difficultés diverses » (Becquemin, 2006, p. 211). Selon le référentiel de compétences de l'éducation spécialisée élaboré par un groupe métier en 2001 à Lausanne (2001), l'éducateur spécialisé contribue à prévenir, à réduire ou à résoudre des problèmes sociaux divers : désinsertion sociale, dépendance, précarité, handicaps, etc. De plus, la définition donnée au Congrès de l'Union Nationale des Associations Régionales (UNAR) pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence désigne ces professionnels comme étant des travailleurs sociaux chargés de :

« L'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles, à des établissements d'éducation ou de rééducation. L'éducateur remplace implicitement les père et mère de famille momentanément ou définitivement absents » (Fustier, 2009, pp. 2-3).

Brichaux (2001) appuie ces propos en rajoutant que l'éducateur peut être vu comme un "agent de reliance" qui est chargé de tisser du lien social, d'aider ou de réparer ce qui a été mis à mal au sein de notre société. L'éducateur n'est donc pas celui qui "normose" (c'est-à-dire "rentrer dans la normalité") dit Gabéran (2014) mais plutôt

celui avec qui l'usager compose son existence. Il doit alors être disponible pour ses bénéficiaires afin de gagner leur confiance et d'être libre pour mieux être à l'écoute de ceux-ci (Bertrand, 2015). En effet, « c'est ainsi qu'un usager va changer de comportement, livrer une confiance, voire un secret, créer du lien » (Bertrand, 2015, p. 58) avec l'équipe éducative. Il s'agit donc pour l'éducateur d'aller vers l'autre et de s'approcher tout en conservant une distance adéquate.

L'éducateur se doit également d'adopter une posture éthique, c'est-à-dire que l'on suppose que certaines valeurs sont prônées par l'équipe éducative telles que : l'autonomie, la justice, la solidarité, la discrétion, la rencontre, la tolérance, la vérité, etc. Ces valeurs sont à la fois personnelles et professionnelles, individuelles et collectives. Bertrand ajoute encore que la « convocation de l'éthique suggère une technicité, une professionnalité qui pourrait s'enrichir d'un code déontologique » (Bertrand, 2015, p. 58). En effet, "Avenir social" a conçu et adopté un code de déontologie du travail social en Suisse qui prône plusieurs valeurs fondamentales du travail social. Il met en évidence le principe de l'égalité de traitement, le principe d'autodétermination, le principe de participation, le principe d'intégration, le droit de refuser toute discrimination, le devoir de reconnaître la différence, le devoir de respecter la solidarité, etc. Dans ce document, un chapitre fait également écho aux pratiques du travail social fondé sur l'éthique (Avenir Social, 2010).

2.3.2 Référent éducatif

La référence éducative est une fonction de l'éducateur travaillant en institution. Nous allons développer ce concept. Selon le nouveau dictionnaire critique d'action sociale, le référent « n'est jamais clairement défini en lui-même, mais renvoie à des professionnels du travail social que l'institution d'appartenance va désigner comme référent social ou référent éducatif, et à qui sont confiés des rôles et des fonctions d'interlocuteurs privilégiés » (Bertrand, 2015, p. 63).

Le référent éducatif est donc un travailleur social qui effectue le suivi éducatif et l'accompagnement d'un enfant et de sa famille tout en collaborant avec d'autres partenaires sociaux externes à l'institution. Ce suivi éducatif s'exerce à l'égard de l'enfant, ce qui n'empêche pas un soutien à la parentalité. Il peut consister également en l'organisation d'un entretien de synthèse, l'accompagnement lors de trajets, puis aussi lorsque le jeune retourne chez ses parents. Le référent est attentif aux paroles et ressentis de l'enfant et de sa famille. Il a donc une fonction de repère pour le jeune et sa famille (Bertrand, 2015).

Finalement, il est difficile de définir exactement le rôle du référent mais cela n'empêche pas de l'associer à un agir, par exemple : éduquer, poser des limites, accompagner, et à une posture : écoute, lien de confiance, etc. Guy définit même le référent comme étant « la figure sociale par excellence de la rencontre de l'intime et du collectif » (Guy, 1995, cité par Bertrand, 2015, p. 139).

Le rôle de référent et le métier d'éducateur social étant très diversifiés, ils font appel à plusieurs compétences. Nous décrirons plus particulièrement celles-ci.

2.3.3 Référentiel des compétences de l'éducation sociale

Un référentiel professionnel, selon Bertrand, propose «une description d'une profession avec ses spécificités ; il est le résultat d'une démarche d'analyse du travail qui permet une photographie et un inventaire des activités et des compétences mobilisées » (Bertrand, 2015, p. 26).

Entre mars et septembre 2001, un groupe métier a élaboré un référentiel de compétences de l'éducation spécialisée en Suisse. Celui-ci comporte onze fonctions prédominantes. Chacune est appuyée par plusieurs sous-compétences :

- Fonction 1 : Analyser une demande et les besoins exprimés par la personne
- Fonction 2 : Recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation, éviter la désocialisation
- Fonction 3 : Travailler en réseau et en équipes pluri-disciplinaires
- Fonction 4 : Concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées
- Fonction 5 : Anticiper et faire face aux situations de crise, mettre en place des médiations
- Fonction 6 : Intervenir dans le respect de la déontologie et de l'éthique du métier
- Fonction 7 : Communication interne
- Fonction 8 : Communication externe
- Fonction 9 : Travailler en équipe
- Fonction 10 : Evaluation des activités, développement personnel et professionnel
- Fonction 11 : Gestion administrative (Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée, 2001).

En effectuant cette recherche et en ciblant sur notre thématique, nous remarquons que plusieurs sous-compétences prennent en compte l'environnement de l'utilisateur. Nous pouvons alors soulever que le travail avec les familles fait partie du référentiel des compétences de l'éducateur.

2.3.4 Interventions possibles

Comme développé ci-dessus, nous remarquons que l'équipe éducative est censée effectuer un travail avec l'environnement de ses bénéficiaires. Elle peut donc être amenée à effectuer plusieurs types d'interventions auprès de l'enfant et de sa famille.

L'éducateur peut travailler en institution et avoir comme mission de suppléer le parent à un moment donné de la vie du jeune (Fablet, 2010). Il peut également travailler en milieu ouvert (AEMO) où il accompagnera la famille afin qu'elle acquiert des stratégies éducatives ; mais contrairement au placement en institution, l'enfant restera autant que possible dans son environnement familial (Fondation Jeunesse et Famille). Des visites médiatisées peuvent être également mises en place. Elles se déroulent toujours en présence d'un tiers et dans un lieu sécurisé. Celles-ci ont pour but de protéger l'enfant des éventuelles pathologies de ses parents, mais aussi de comprendre la nature du lien qui les unit. L'éducateur est là pour assurer la sécurité de l'enfant, il l'accompagne mais accompagne également ses parents, il les rassure, les guide, il crée des conditions adéquates pour que la rencontre se fasse (Bertrand, 2015).

Il existe également différents dispositifs mis en place pour soutenir la parentalité. Nous allons donc développer plus en détails la suppléance parentale et le soutien à la parentalité puisque ces deux types d'interventions répondent plus particulièrement à notre question de recherche.

2.3.5 Suppléance parentale

La suppléance parentale étant l'une des missions des éducateurs travaillant en institution, il nous a paru pertinent de la développer plus en profondeur.

Durning a été l'un des premiers auteurs à définir ce concept à la fin des années 1980. Il propose de désigner la suppléance familiale comme étant un type d'intervention socio-éducative consistant pour les éducateurs à accomplir plus ou moins temporairement à la place des parents les actes éducatifs et nécessaires à la vie quotidienne sans forcément se substituer à ceux-ci. Il la définit également comme étant « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage [autrement dit, la pratique de la parentalité selon Houzel] habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (Durning, 1986, cité par Fablet, 2010, p. 12).

Le mot suppléance a été choisi pour nommer ce concept pour de multiple raisons. Tout d'abord parce qu'en ayant recours à un terme comme substitution il y aurait l'idée du remplacement. Or, dans la suppléance familiale, il y a bien un manque à combler mais l'équipe éducative est là en supplément, en aucun cas en substitution de la famille (Fablet, 2010). En effet, l'idée est la suivante : au lieu d'intervenir à la place des parents, en se substituant à eux, les éducateurs les remplacent seulement dans les aspects où ils sont défaillants. La suppléance vise donc à fournir à l'enfant ce qui fait provisoirement défaut au sein de son milieu familial (Sécher, 2011). La fonction de suppléance s'oppose donc à celle de substitution, elle est « exercée par des personnes déléguées pour accomplir une partie des fonctions parentales » (Sécher, 2011, p. 25). En effet, en reprenant les trois axes d'Houzel, nous remarquons que les familles conservent souvent leurs droits et devoirs envers leurs enfants et qu'elles ont établi une relation affective avec eux. Les parents exercent donc toujours l'exercice et l'expérience de la parentalité. L'équipe éducative est alors, comme cité plus haut, présente pour remplir l'axe qui est défaillant chez les parents, c'est-à-dire la pratique de la parentalité. Elle remplirait donc seulement cet axe-là. De plus, « la notion de suppléance invite les institutions à considérer que la plupart des parents en difficulté ne le sont que dans certains domaines et qu'ils possèdent malgré tout des compétences » (Sécher, 2011, p. 26). Cette idée a effectivement beaucoup été développée par Ausloos qui préconise que tous les parents ont des compétences. Enfin, la suppléance parentale ainsi comprise a une durée limitée et a comme objectif le retour au foyer familial (Sécher, 2011).

2.3.6 Soutien à la parentalité entre émancipation et contrôle

Le soutien à la parentalité suppose tout d'abord de travailler avec les familles (Bertrand, 2015). Par conséquent, il ne renvoie pas à un référentiel d'actions précises et strictement définies (Pioli, 2006). Selon Pioli, le soutien à la parentalité se présente

dans un premier cas comme un outil de contrôle social qui est destiné à conformer les parents à des exigences parentales comportementales et morales collectivement déterminées. Les dispositifs mis en place reposeront donc sur une logique de surveillance (Pioli, 2006). Au contraire, Neyrand soulève, en définissant la parentalité, qu'elle « [...] ouvre des voies pour un soutien et un accompagnement des parents qui vise d'abord à préserver le lien parental, et ses diverses expressions, et non plus à contrôler et recadrer les familles au regard d'une norme unique et immuable » (Neyrand, cité par Bertrand, 2015, p. 138). Pioli parle aussi de ce deuxième cas en soulignant que cette fois-ci, « l'intervention sociale est portée par le respect de la personne et l'idéal des droits de l'homme » (Pioli, 2006, p. 2). Elle se présente donc comme un outil d'émancipation. Il soulève alors que le soutien à la parentalité relève de pratiques très variées qui sont quelquefois contradictoires.

Dans la revue internationale de l'éducation familiale, le soutien à la parentalité est défini comme recouvrant un ensemble de programmes visant l'amélioration des capacités des parents à comprendre le développement de leurs enfants et à y faire face car l'exercice de la parentalité entraîne divers besoins (Larivée, Terrisse, & Kalubi, 2008). Cette revue met en évidence six fonctions significatives du soutien à la parentalité :

1. Amener les parents à améliorer leurs habiletés éducatives, à s'interroger sur leurs pratiques et à mieux comprendre les besoins de leurs enfants ;
2. Faire comprendre par des actions spécifiques les meilleures conditions permettant aux parents de mener à bien leurs tâches d'éducateurs ;
3. Aider à améliorer les interactions entre parents et enfants, en vue d'encourager chez ces derniers l'émergence de comportements positifs ;
4. Cibler le développement du sentiment de compétence susceptible d'amener les parents à un meilleur usage des ressources disponibles dans leur environnement ;
5. Donner aux parents les moyens de s'inscrire dans un processus de créativité, à la recherche des solutions fonctionnelles adaptées aux situations évolutives de leur enfant ;
6. Rompre le cercle vicieux de leur dévalorisation et inverser la logique qui associe de manière irréversible les familles à problèmes aux enfants perturbés (Larivée, Terrisse, & Kalubi, 2008, pp. 9-10).

Alors, nous pouvons dire que le soutien à la parentalité est devenu un support d'action publique qui considère que le bien-être des enfants, les politiques éducatives et la prévention de diverses problématiques sociales reposent sur l'implication active des parents (Centre d'analyse stratégique, 2012). C'est donc pour cela que ce phénomène cache une diversité de conceptions, de dispositifs et de manières de faire allant de la répression, de la prévention des problèmes sociaux, de la réflexion à l'apprentissage de nouvelles pratiques éducatives (Lambooy, 2009).

2.4 Relation entre les parents et les éducateurs

La relation entre les parents et les éducateurs semble très importante dans le processus de placement de l'enfant. En effet, les familles sont à présent encouragées et soutenues par les institutions puisqu'elles pourraient contribuer à une alternative positive aux problématiques que rencontrent les professionnels (Ott, 2004). Le fait est que certaines relations se font naturellement alors que d'autres sont plus délicates. Cela, généralement, parce que « les attentes des parents [...] s'avèrent dans

leurs fondements et leurs diversités souvent en décalage avec les conceptions pédagogiques » des structures qui accueillent leurs enfants (Ott, 2004, p. 24). Il est donc pertinent de définir cette relation et de parler de ses spécificités.

2.4.1 Création du lien de confiance

Tout d'abord, selon Bertrand, pour construire un partenariat, il faut une relation de confiance entre les différents acteurs, c'est donc mieux se connaître pour mieux se comprendre (Bertrand, 2015). C'est pour cela que nous trouvons intéressant de développer cette notion.

Premièrement, la confiance implique « des attentes favorables concernant les intentions ou les actions d'un tiers ; la formation de ces attentes repose sur des jugements, plus précisément sur une évaluation de la fiabilité et de la loyauté du tiers » (Quere, 2001, p. 8). Elle traduit également une sorte de délégation de pouvoir et l'acceptation d'une subordination et d'une réciprocité des engagements de chacun des acteurs. Finalement, la confiance est la croyance que les autres, à travers leurs actions ou leurs abstentions, contribueront à notre bien-être et qu'ils s'abstiendront de nous nuire (Quere, 2001). Enfin, selon Caillaux, c'est seulement lorsque les professionnels et les usagers pourront se reconnaître, dialoguer, reconnaître qu'il y a une vraie pensée de chaque côté, une volonté commune et autonome, qu'ils réussiront à travailler ensemble et à créer un lien de confiance (Caillaux, cité par Barreyre & Ladsous, 2002, p. 15). Dutoit appuie ces propos en disant que pour qu'il y ait rencontre entre l'éducateur et la famille, il faut que chacun puisse se repérer, se connaître, être en confiance (Dutoit, cité par Barreyre & Ladsous, 2002, p. 15).

2.4.2 Partenariat et collaboration

Les termes « partenariat » et « collaboration » semblent parfois se confondre. Certains auteurs les relient et les définissent comme très proches, contrairement à d'autres qui les distinguent fortement. En effet, une multitude de définitions existent en lien avec ces deux notions. Il est donc pertinent de pouvoir les relever et ainsi mieux comprendre ces deux termes centraux de notre recherche.

Ausloos définit la collaboration comme étant le fait de travailler ensemble avec ses compétences, ses valeurs, ses responsabilités spécifiques et aussi ses manques, en ayant conscience que dans le domaine de l'éducation il n'y a pas de vérité universelle, mais uniquement « un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (Ausloos, 2004, p. 161).

Selon Kaddouri, le partenariat est souvent associé à des termes comme : coordination, concertation, coopération, collaboration, codéveloppement ou réseau. Pour lui, il est « utilisé dans une multitude de situations non comparables, il est sous-tendu à une forte demande sociale incitant les institutions et les acteurs à travailler ensemble » (Kaddouri, 1997, p. 7).

Tout comme Kaddouri, Bouchard met en lien la coopération et le partenariat. Le terme coopération étant pour lui un synonyme de collaboration. Il soulève alors que « le partenariat exige dès lors la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et repose sur le partage de décisions. Il s'accompagne d'actions de coopération, ainsi que d'opérations favorisant l'exercice du consensus dans nombre

d'applications pratiques. La coopération se découvre plutôt via le partage des rôles et des tâches » (Bouchard & Kalubi, 2006, pp. 50-51). De plus, selon Guerdan (2004), le partenariat est avant tout une attitude qui incite les partenaires à faire preuve d'écoute, de reconnaissance, de respect, de confiance, de volonté et de conviction pour le travail en équipe mais aussi de réciprocité dans les relations, d'égalité (relations symétriques), de complémentarité et de partage.

Enfin, Pelletier (1997) définit le partenariat en évoquant cinq principes essentiels à la réalisation de celui-ci :

1. Le principe d'intérêt mutuel des partenaires : pour être viable, un partenariat doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties.
2. Le principe d'égalité des partenaires : le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques.
3. Le principe d'autonomie des partenaires : les différents acteurs s'engagent par eux-mêmes et sont libres dans leurs actions.
4. Le principe de coopération entre les partenaires : une entente entre les différents partenaires s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que si les partenaires s'entraident et échangent.
5. Le principe d'évolution entre les partenaires : le partenariat s'inscrit dans un espace-temps limité et qui nécessite une évaluation constante qui peut se traduire par des changements ou une rupture de la coopération.

Un lien entre le concept d'empowerment et le troisième principe de Pelletier peut être établi. Le pouvoir d'agir étant une notion très importante à prendre en compte lorsque nous travaillons avec des usagers, il nous a alors paru intéressant de le soulever. L'empowerment est, selon Le Bossé, une démarche d'action conscientisante qui permet à l'utilisateur d'être actif et acteur de sa propre vie et d'amener une réflexion sur sa propre action (Le Bossé, 2004). Le troisième principe du partenariat prône donc également cette liberté.

Ces définitions nous montrent que le terme de partenariat soulève toujours la notion de "relation d'égalité", ce qui implique que chaque acteur a son mot à dire et a une liberté dans ses actions. La collaboration décrit plutôt le fait de travailler ensemble, de faire un travail en commun, d'avancer vers la même direction. Elle renvoie également à une idée de but visé. Bouchard soulève que la collaboration ou la coopération est plutôt une exigence du partenariat. Pour qu'il y ait partenariat entre deux acteurs il faut qu'il y ait collaboration. Néanmoins la collaboration en elle-même n'est pas un partenariat puisqu'il faut une relation d'égal à égal entre les partenaires (Bouchard & Kalubi, 2006). Pelletier relève également cette distinction étant donné qu'il cite la coopération comme un principe du partenariat (principe 5). C'est donc pour cela que ces deux concepts sont très difficilement dissociables.

2.4.3 Co-éducation

Selon Durning, la co-éducation est définie comme étant une activité partagée entre des parents et des professionnels (Durning, 1999, cité par Bertrand, 2015). Par conséquent, coopérer à l'éducation des enfants n'est pas encore de la co-éducation, en revanche le fait de partager des valeurs et des convictions, c'est commencer à co-éduquer (Jésu, 2004). En effet, la co-éducation est dotée de trois dimensions essentielles à prendre en compte lorsque l'on travaille avec des familles.

Premièrement, une dimension fédératrice qui demande d'impliquer tous les acteurs identifiables, y compris les jeunes eux-mêmes. La seconde dimension est une dimension mobilisatrice qui se base sur les personnes impliquées en activant un minimum de valeurs partagées et qui demandent aux différents acteurs de définir ensemble des objectifs pour faire face aux éventuels problèmes. Puis, la dernière est la dimension éthique qui prend en compte le respect de tous les acteurs impliqués dans la co-éducation mais également le respect à long terme, c'est-à-dire celui des générations futures (Jésu, 2004).

Il s'agit donc pour les professionnels de passer de la position d'expert à celle de la responsabilité partagée avec les familles. Il est vrai que, bien souvent, le sentiment de ne pas être entendu et considéré comme acteur se fait ressentir chez les parents qui exigent une meilleure reconnaissance (Bertrand, 2015). Le fait de travailler selon le principe de co-éducation permettrait alors de « désacraliser un savoir professionnel qui ferait obstacle à la valorisation des compétences parentales » (Bertrand, 2015, p. 136). La co-éducation permet alors de s'engager dans « une relation permanente de type interactif où nous sommes modifiés autant que nous participons à la modification de l'autre. En ce sens, parents et professionnels ont autant à apprendre les uns des autres » (Sellenet, 2003, cité par Jésu, 2004, p. 113). Les parents seraient alors dans ce sens plus valorisés et reconnus en tant que parents de l'enfant et non en tant que "parents démunis", "usagers", "famille monoparentale", etc. (Jésu, 2004).

2.4.4 Relations conflictuelles

Selon Ott (2004), les familles aujourd'hui s'imposent de plus en plus, elles sont plus proches, plus demandeuses, elles s'impliquent également plus dans le processus d'institutionnalisation de leurs enfants. Or, malgré cette évolution et la prise de conscience qui s'est opérée dans le travail social comme le relèvent Maraquin et Besse (2011), certaines relations entre les parents et les éducateurs demeurent difficiles.

Certes, les institutions aujourd'hui proposent de plus en plus une écoute, une orientation, et même un accompagnement, c'est-à-dire une certaine forme de bienveillance envers la famille de leurs usagers. Mais si une famille manifeste de l'impatience face à des situations qui n'évoluent pas, à des attentes qui n'aboutissent pas, elles passeront d'un statut de famille collaborante à celle de famille hostile, fuyante, résistante ou démissionnaire (Ott, 2004).

Notion de résistance

Cette notion de résistance ne fait pas partie du vocabulaire des familles mais les professionnels utilisent cette expression pour définir la difficulté qu'ils ont à établir un rapport de collaboration avec celles-ci (Guay, 2009). Ausloos fait également référence à cette notion en disant que les clients ne sont pas résistants, que les familles ne sont pas résistantes, mais qu'ils ont juste besoin de plus de temps. Ils sont prudents et ils ont raison de l'être. Ils ne vont pas se lancer dans le premier changement venu que nous leur proposons. Ainsi, pour lui, les familles sont prudentes et non pas résistantes. Il mentionne également le fait que souvent ce sont les professionnels qui sont impatients (Ausloos, 2013).

Obstacles du partenariat

Le besoin de reconnaissance mutuelle tant des familles que des éducateurs et leurs aptitudes potentielles à définir et à répartir leurs rôles respectifs pourraient fournir les bases d'une coopération soucieuse de la dignité et du respect de chacun. Cependant par absence de volonté, de médiation ou de concertation, « les malentendus finissent souvent par s'enliser dans l'affrontement ou l'évitement relationnels et par déboucher sur une rupture de dialogue » (Jésu, 2004, p. 46). Ce sont donc ces difficultés de communication qui posent problème et qui ont des conséquences sur l'épuisement des professionnels ainsi que celui des familles. Certaines études ont alors été faites sur la communication entre les parents des usagers et les éducateurs. Elles « démontrent que la relation de confiance demeurera longtemps un enjeu important pour chaque partie, vu le degré de compétition qui s'instaure petit à petit. Les uns et les autres craignent souvent d'être perçus comme incompetents dans leur rôle respectif » (Bouchard, 1998, cité par Bouchard & Kalubi, 2006, p. 53). Les parents et les professionnels ont donc peur les uns des autres et ils redoutent le pouvoir et l'emprise que chacun peut avoir sur l'autre (Jésu, 2004). Finalement, « on met souvent en avant la difficulté, pour les animateurs, les éducateurs et les enseignants, de s'adapter à un public moins soumis et plus critique, mais le versant positif du phénomène est le plus souvent occulté : si le public est plus difficile, c'est qu'il est très demandeur et qu'il cherche à être mieux pris en compte, y compris sur le plan de la participation » (Ott, 2004, p. 53).

2.5 Travail avec les familles

Tout au long de notre travail, nous avons principalement porté notre intérêt sur les parents. Or, les éducateurs ont pour principale mission d'accompagner les jeunes en difficulté. Dans cette partie, nous allons donc traiter du travail fait entre ces trois partenaires : la famille, le jeune et les éducateurs.

2.5.1 Participation de la famille au projet individualisé

Granval (2015, p. 145) montre que « la participation de la famille au projet permet à celle-ci de ne pas se dessaisir de l'enfant ». Dès le début du placement, il faut réfléchir à ce que sera la part prise par la famille. Par exemple, faire signer les bulletins aux parents, les inviter aux réunions dans les établissements scolaires, les faire participer aux achats de vêtements, etc. Ces différentes démarches leur permettent de jouer leur rôle de parents. En revanche, l'auteur insiste sur le fait que même si le jeune décide de faire participer sa famille à son projet, celui-ci doit rester le sien et il ne doit pas être substitué (Granval, 2015).

2.5.2 Maintien du lien entre les parents et les enfants

Granval (2015, p. 142) explique que si le lien « apparaît bénéfique pour les jeunes, si nous pensons que les parents peuvent retrouver leur place de parents, il y a lieu de s'engager dans un projet qui tendra à le renforcer, même si le jeune semble s'y opposer au départ ».

De plus, souvent, avant que le jeune soit placé en institution, il existe déjà une rupture au niveau de la relation et de la communication avec les parents. Granval (2015, p. 143) précise que « le placement l'entérine de manière concrète et physique ». Malgré le refus de l'adolescent de garder des contacts avec sa famille, il est souhaitable

d'insister pour ne pas que le jeune se désintéresse totalement parce que, par la suite, il sera beaucoup plus difficile d'établir des rapports avec la famille. L'auteur rajoute qu' « y renoncer serait s'exposer plus tard à un travail de réparation important pour tenter de créer un intérêt par rapport à l'enfant, là où il a disparu » (Granval, 2015, p. 144).

En revanche, si le maintien du lien est perturbant pour l'adolescent parce qu'il est source de souffrance, de déstabilisation et de destructions, il est préférable de ne tenter aucune démarche pour le maintenir ou le restaurer (Granval, 2015).

Nous trouvons que la question du maintien des liens avec la famille du jeune pendant le placement est essentielle puisque le travail effectué, pendant ce temps, vise à préparer le retour au foyer familial, à condition que cela soit possible.

2.5.3 Objectif du retour au foyer familial

Penigaud et Thomas (1999, p. 35), dans leur article, expliquent que « la question du retour est centrale dans la pratique du placement familial. En effet, les parents, culpabilisés par la décision de placement prise par le magistrat, tiennent prioritairement le discours du retour du ou des enfants chez eux ». Granval (2015) rajoute qu'il faut fréquemment intervenir auprès des jeunes qui espèrent ce retour parce que certains parents le promettent à leurs enfants et disparaissent pendant plusieurs semaines sans donner de nouvelles. Ces comportements entravent gravement l'évolution des enfants.

Penigaud et Thomas montrent qu' « il est malaisé pour les équipes d'accompagner un placement, tout en se fixant l'objectif principal d'un retour dans la famille. Ce n'est que lorsque le Juge décidera, en audience, la restitution aux parents, que cet objectif pourra être mis en place » (Penigaud & Thomas, 1999, p. 43). Même si cet objectif ne peut pas être posé, cette idée reste cependant toujours présente, que ce soit dans le discours des parents, dans l'idéologie plus ou moins consciente des éducateurs et dans la tête des jeunes (Penigaud & Thomas, 1999).

Pour finir, les éducateurs doivent créer un espace où tous les acteurs peuvent se sentir libres. C'est ainsi que les parents pourront développer et affirmer leurs compétences parentales et donc ne pas continuellement se focaliser sur l'image du "bon" parent transmise par les institutions (Penigaud & Thomas, 1999). Penigaud et Thomas (1999, p. 37) montrent que « libérés de cette contrainte, les parents pourront développer des relations plus "naturelles" avec leurs enfants, ancrées dans la réalité et non plus dans l'illusion ».

2.6 Synthèse du cadre théorique

À travers nos recherches, nous avons pu découvrir que la famille est en constante évolution et qu'elle fait face à de nombreuses mutations. Toutes ces transformations amènent la redéfinition de la fonction de parent et des compétences parentales. La parentalité devient alors un apprentissage. De plus, la place du parent et les fonctions parentales peuvent être assumées par d'autres personnes.

Lorsqu'une famille se retrouve en difficulté et que l'enfant est en danger, le jeune est, dans la plupart des cas, placé en institution. Les éducateurs remplissent alors certaines tâches de la parentalité comme la pratique puisqu'ils vont devoir travailler avec lui au quotidien. Quant aux parents, ils gardent, pour la plupart, l'exercice et l'expérience de la parentalité.

L'éducateur sera également amené à collaborer avec les parents de ce jeune puisque les familles ont les connaissances sur la vie de l'enfant que les professionnels n'ont peut-être pas. En effet, les parents et les éducateurs ont chacun des ressources différentes à partager afin d'accompagner au mieux le jeune.

Les éducateurs ont donc comme principaux rôles : d'inclure le plus possible la famille dans le placement pour favoriser la collaboration ainsi que le maintien du lien entre le parent et son enfant ; d'accompagner au mieux les parents en soutenant les trois axes de la parentalité pour arriver à un retour progressif au foyer familial.

3. Problématique de recherche

Suite à l'élaboration du cadre théorique, notre problématique de recherche a pu être étayée par différents concepts. Nous avons pu cibler notre question de recherche, émettre des hypothèses et faire des liens avec la théorie.

3.1 Question de recherche

Notre question de recherche peut donc être formulée ainsi : « Comment l'éducateur social accompagne et soutient les parents lors d'un placement institutionnel de l'enfant ? »

De cette question de recherche découle différentes interrogations telles que : quelles valeurs, quels cadres de référence, quels concepts, quels outils utilisent les professionnels lors d'un accompagnement des familles ?

3.2 Hypothèses

1. Une collaboration entre les éducateurs et la famille, caractérisée par un soutien à la parentalité, favorise un retour de l'enfant au foyer familial.
2. Il existe un décalage entre les objectifs des éducateurs et des familles. Les professionnels sont centrés sur le développement de l'enfant tandis que les parents se focalisent sur le retour au foyer familial.
3. Les parents ne se sentent pas suffisamment intégrés par l'institution, c'est pour cela qu'ils se désresponsabilisent et se désinvestissent dans le placement de leur enfant.

3.3 Liens entre la théorie et les hypothèses

Dans ce chapitre, nous allons établir des liens entre les recherches théoriques que nous avons effectuées ci-dessus et les trois hypothèses que nous avons émises lors de l'élaboration de ce Travail de Bachelor. Cela nous permettra d'être plus au clair avec les informations importantes à ressortir dans notre future analyse et d'effectuer une synthèse des éléments essentiels de notre recherche.

3.3.1 Première hypothèse

La première hypothèse parle de la collaboration entre les éducateurs et les familles. Deux idées émergent lorsque nous parlons de soutien à la parentalité et de collaboration entre les différents acteurs.

En effet, certains auteurs cités dans nos recherches théoriques soulèvent que les parents des enfants placés ont des connaissances sur l'enfant que les professionnels n'ont pas. Ils conseillent donc aux travailleurs sociaux de faire appel aux parents lorsqu'ils vivent des difficultés avec l'enfant, lorsqu'il faut donner du sens à ce qu'ils vivent, etc. Ils pensent aussi que le fait d'inclure la famille dans le processus du placement permet à chacun des acteurs de participer, d'être entendus et reconnus pour ce qu'ils sont. Pour appuyer ces propos, Sécher rajoute qu'il ne faut pas simplement apporter de l'aide à l'enfant placé mais également prendre en

considération toute sa famille d'origine. C'est en travaillant ainsi et en maintenant les liens avec les parents du jeune que se fait la préparation du retour au foyer familial.

En reprenant le terme *parentalité* décrit dans le cadre théorique, nous avons pris conscience que celui-ci renvoie à un processus. Cette idée nous montre que devenir parent n'est pas inné en chacun de nous mais que cela se construit. En effet, l'éducateur social est amené tout au long du placement de l'enfant à suppléer le parent. Il effectue alors différentes tâches ou pratiques qui font provisoirement défaut à la famille. C'est donc en laissant la place aux parents et en prenant sa place d'éducateur accompagnant que la collaboration peut alors se faire.

Enfin, d'autres auteurs ne partageant pas ces propos parlent de soutien à la parentalité comme étant dans un premier cas un outil de contrôle social pour les travailleurs sociaux. Ils décrivent ces démarches comme étant destinées à conformer les parents aux exigences des institutions. Pour eux, ces dispositifs reposent sur une logique de surveillance. Nous pouvons donc remarquer que cette dernière pensée n'a pas la même finalité que celle exposée plus haut. En effet, elle ne parle pas de collaboration entre les parties ni d'un retour au foyer familial.

3.3.2 Deuxième hypothèse

Pour la seconde hypothèse qui parle du décalage des objectifs des familles et de l'équipe éducative, nous avons plusieurs idées.

La première idée en lien avec cet écart entre les deux parties montre effectivement que la question du retour au foyer familial est centrale pour les parents. Certains auteurs soulèvent que les familles parlent prioritairement d'un retour de l'enfant chez eux.

D'autres auteurs affirment même que les attentes des parents s'avèrent souvent en décalage avec les conceptions pédagogiques des institutions qui accueillent leurs enfants. Ceux-ci seraient donc en accord avec une partie de notre deuxième hypothèse.

Une troisième vision apparaît dans nos recherches, celle selon laquelle les objectifs du placement sont d'assurer la protection du jeune, de favoriser les changements nécessaires au retour de l'enfant dans sa famille et de favoriser le maintien d'un lien adéquat entre l'enfant et les parents pour autant que ce lien ne nuise pas au développement de l'enfant. Cette idée nous montre que le bon développement de l'enfant est quand même très présent dans la tête et dans les pratiques des éducateurs sociaux. En effet, l'un des rôles de l'équipe éducative est de soutenir le développement physique et psychique du jeune. Cependant, nous pouvons également constater que le retour au foyer familial fait partie des objectifs de l'équipe. En accord avec ces propos, d'autres auteurs relèvent que même si l'objectif du retour à la maison n'est pas posé ou qu'il ne peut pas être posé, cette idée reste toujours présente pour tous les acteurs que ce soit dans le discours des parents, dans l'idéologie plus ou moins consciente de l'équipe éducative et dans la tête du jeune.

Tous ces éléments permettent de nous éclairer un petit peu sur cette problématique du décalage entre les objectifs de chacun. En revanche, nous pouvons observer que

tous les auteurs ne sont pas unanimes vu qu'ils se focalisent essentiellement sur une certaine population.

3.3.3 Troisième hypothèse

Concernant la troisième hypothèse, les avis des différents auteurs cités dans le cadre théorique divergent.

En effet, certains pensent que lorsque les parents protestent ou qu'ils sont en désaccord avec l'institution c'est qu'ils se sentent exclus et déresponsabilisés. La remise en cause de l'institution face à leurs capacités parentales pousse les familles à se comporter de diverses manières dont l'une est de lutter contre l'institution et l'équipe éducative. Nous avons également relevé que certains auteurs soulèvent le fait que des parents demandent à être entendus et à avoir plus de reconnaissance de la part des institutions. Enfin, lorsque l'une ou l'autre des familles résiste, manifeste de l'impatience ou lutte, elle est souvent montrées du doigt par les structures d'accueil et passe d'un statut de famille collaborante à celui de famille démissionnaire, résistante et fuyante.

Or, des auteurs comme Ausloos ne sont pas en adéquation avec ces analyses-là. Ceux-ci nous disent que les familles ne sont pas résistantes mais qu'elles bénéficient de plus de temps, qu'elles sont prudentes et n'acquiescent pas directement à tout projet proposé. Les parents aimeraient être mieux informés sur le placement de leur enfant, sur ce qui se passe au foyer, sur le quotidien de leur fils ou fille et sur la durée du placement. Ils ne connaissent pas suffisamment les critères et les méthodes qui sont utilisées par les équipes éducatives.

Puis, d'autres auteurs contredisent totalement tout ce qui s'est dit plus haut. En effet, ils pensent que les familles sont de plus en plus encouragées, soutenues, incluses par les éducateurs ; qu'elles peuvent également proposer une alternative positive, c'est-à-dire qu'elles ont des ressources, des compétences qui amènent, par exemple, des pistes d'interventions aux problématiques que rencontre quotidiennement l'équipe éducative. Les parents sont aussi plus demandeurs, plus proches des institutions et s'impliquent de plus en plus dans le processus d'institutionnalisation. Cette manière de travailler permet aux familles de garder leur place de parents et aux institutions d'avoir une responsabilité partagée avec elles.

Enfin, nous pouvons constater que cette troisième hypothèse est très discutée dans les ouvrages que nous avons lus. En effet, les auteurs ne sont pas toujours d'accord sur la cause du désinvestissement des parents, certains disent même qu'ils se satisfont totalement d'une vie à deux ou d'une vie de célibataire, qu'ils apprennent à vivre sans enfant. Le réel désengagement des familles dans le processus de placement de leur enfant est également remis en question au sein de notre cadre théorique. Cette hypothèse a pu être précisée lors des entretiens que nous avons eus avec plusieurs éducateurs.

4. Méthodologie

Afin d'arriver à la récolte de données et à l'analyse, nous sommes passées par différentes étapes. Nous avons établi nos objectifs personnels, professionnels et de recherche, nous avons également élaboré un cadre théorique qui englobe la thématique de l'accompagnement des familles et du soutien à la parentalité en nous aidant de divers ouvrages et articles ciblés. Après avoir effectué le cadre théorique nous avons émis trois hypothèses et redéfini la problématique.

Puis, nous avons préparé un guide d'entretien et contacté les personnes que nous désirions interviewer. Ci-dessous, nous allons décrire quelle est notre population cible et comment nous avons pris contact avec les institutions choisies. Nous évoquerons également la protection des données et parlerons de notre outil de récolte. Finalement, nous exposerons la démarche par laquelle nous sommes passées pour élaborer l'analyse. Pour réaliser cette dernière partie, nous avons suivi les étapes de l'ouvrage *L'apprentissage de la recherche en travail social* de Cadière (2013).

4.1 Population cible

Pour aborder la question de l'accompagnement des familles et du soutien à la parentalité, nous avons pensé à plusieurs personnes importantes pour notre recherche :

1. Les professionnels de l'Office de la Protection de l'Enfant (OPE) afin de pouvoir obtenir des informations sur le placement de l'enfant et sur le suivi des parents.
2. Les familles des enfants placés en institution parce qu'elles sont en collaboration avec les institutions et les éducateurs et peuvent avoir un point de vue externe au foyer.
3. Les éducateurs car ils s'inscrivent dans la vie quotidienne de l'enfant et qu'ils sont amenés à travailler avec les familles.

Au moment de prendre contact avec les institutions et les personnes, nous nous sommes questionnées sur la faisabilité de la recherche. En effet, nous ne savions pas comment approcher les familles d'enfants placés et nous nous sommes rendu compte que cela devait être difficile pour elles de parler d'un tel sujet avec deux personnes inconnues. De plus, en reprenant notre question de recherche, à savoir « *Comment l'éducateur social accompagne et soutient les parents lors d'un placement institutionnel de l'enfant ?* » ainsi que les interrogations qui en découlent : « *Quelles valeurs, quels cadres de référence, quels concepts, quels outils utilisent les professionnels lors d'un accompagnement des familles ?* » nous avons pris conscience que la recherche était ciblée essentiellement sur les professionnels. Pour ce qui est des professionnels de l'OPE, la même réflexion s'est faite quant à la question de recherche. Ces professionnels-là auraient finalement pu être des personnes ressources afin de mieux comprendre le placement institutionnel et donc nous aider dans la conception du cadre théorique.

Nous avons donc finalement entrepris des démarches auprès de quatre institutions différentes. Nous avons contacté les directions de chaque établissement en leur laissant le choix de décider des éducateurs disponibles pour nous répondre. Nous avons alors interrogé dix éducateurs et éducatrices (quatre hommes, six femmes). Nous avons un éducateur supplémentaire qui était intéressé et qui nous avait donné

son accord. Par la suite, il ne nous a jamais répondu. Ces entretiens nous ont permis d'avoir plusieurs points de vue sur la question, de prendre conscience de ce qui existe en matière de soutien à la parentalité, des éventuels besoins ou attentes qui resteraient à combler et d'analyser les différences et les similitudes qui existent entre ces institutions.

4.2 Prise de contact

Comme mentionné ci-dessus, nous avons pris contact avec quatre institutions de Suisse romande. Pour ce faire, nous avons recherché les adresses et numéros de chacune des institutions. Puis, nous avons écrit un courriel aux directions des établissements en expliquant notre démarche et notre thématique et en effectuant une demande de collaboration. Deux de ces institutions nous ont répondu en nous demandant un entretien afin de clarifier la demande et de nous rencontrer. Nous nous sommes donc rendues sur place, les directions nous ont finalement transmis les contacts des professionnels intéressés par la recherche. Nous les avons contactés soit par courriel soit par appels téléphoniques. Pour les deux autres institutions, l'une nous a répondu favorablement en nous transmettant les contacts des éducateurs que nous avons par la suite contactés par courriel personnellement afin de tenir compte des disponibilités de chacun. Pour l'autre, le directeur nous a de suite redirigées vers ses collaborateurs en transférant le courriel. Nous avons, par la suite, écrit aux éducateurs en question, plusieurs fois, mais nous sommes restées sans réponse de leur part.

4.3 Terrain de recherche

Notre choix de terrain s'est fait en lien avec la population accueillie au sein de trois institutions. En effet, notre thématique touche l'accompagnement des familles des enfants placés, nous avons alors ciblé l'âge des enfants de 5 à 14 ans. Puis, nous avons décidé d'interroger des éducateurs travaillant avec cette tranche d'âge. Il est vrai que certaines institutions accueillent des jeunes jusqu'à 18 ans ; c'est pour cela que nous avons quand même pris en compte ce critère et interviewé deux éducateurs travaillant aussi avec des jeunes plus âgés. En revanche, il faut savoir que l'une des trois institutions a un mandat très différent des autres, mais que nous ne développerons pas plus pour garantir l'anonymat.

Nous allons récapituler le profil de chaque éducateur interrogé en garantissant l'anonymat des personnes interviewées. Dix personnes dont six femmes et quatre hommes ont répondu à nos questions. Nous avons un échantillon de trois tranches d'âge différentes : trois personnes entre 20 et 30 ans, trois personnes entre 30 et 40 ans et quatre personnes entre 40 et 50 ans. Cinq d'entre elles sont parents. Elles travaillent avec des jeunes qui ont entre 0 et 18 ans, mais la plupart accompagne des enfants entre 6 et 15 ans. Parmi ces professionnels, nous avons interrogé trois coordinateurs, deux intervenants et cinq référents. Leur expérience varie entre une année et 19 ans. La majorité se situe entre 3 et 8 ans.

4.4 Protection des données

Notre thématique englobe également la notion de placement qui est à nos yeux une question sensible à traiter. En effet, peu de personnes du réseau de l'enfant sont pleinement conscientes des raisons du placement. C'est pour cela que nous

protégeons l'identité des éducateurs interrogés ainsi que les institutions dans lesquelles ils exercent.

Ce travail ne consiste pas à juger les interventions des professionnels ni à remettre en question les propos de chacun mais bien à comprendre comment accompagner et soutenir les familles lors d'un placement.

4.5 Technique de récolte de données

La finalité de notre recherche est de percevoir et comprendre comment les éducateurs accompagnent et soutiennent les parents tout au long du placement de leur enfant. Le but consiste donc à récolter plusieurs informations sur les pratiques utilisées par les professionnels de diverses institutions.

Nous avons choisi d'effectuer une recherche qualitative en utilisant l'entretien comme principale méthode de recueil d'informations car nous souhaitions pouvoir discuter ouvertement et entrer en contact avec les personnes. Afin de pouvoir réaliser la récolte de données, nous avons ciblé notre technique sur les entretiens semi-directifs puisque ceux-ci laissent le plus possible l'interlocuteur partager ce qu'il veut, dans l'ordre qu'il souhaite (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Cette méthode permet de placer la personne dans un climat de confiance et sans pression. Celle-ci ne se sentira pas renfermée par des questions et partagera peut-être avec nous des informations auxquelles nous n'avions pas pensé auparavant. Ce moyen de procéder nous a permis également de respecter les valeurs, les pensées, le langage, etc. de la personne.

Notre observation est donc indirecte parce que nous nous sommes adressées à des personnes pour obtenir les informations que nous recherchions. En répondant aux questions que nous leur avons posées, les sujets interviendront également dans la production des données (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous avons conscience que cette méthode d'observation peut s'avérer moins objective puisque les personnes interrogées nous ont donné leur version des faits. Une des autres limites de cette technique est la souplesse. Le chercheur peut avoir peur de travailler sans directives précises ou alors penser qu'il est en mesure de s'exprimer n'importe comment face à son interlocuteur. De plus, la méthode de recueil de données et l'analyse doivent être choisies et conçues ensemble. Il est donc important de réfléchir à ces deux parties conjointement (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Pour finir, nous avons enregistré chaque entretien à l'aide du dictaphone de notre téléphone portable seulement lorsque la personne interviewée nous donnait son accord, c'est le cas de tous les professionnels. Cela nous a donc permis d'être plus attentives et plus ouvertes à l'échange. Nous pensions qu'il était important que la personne interrogée se sente à l'aise lors de l'entretien, c'est pourquoi nous l'avons autorisée à nous interrompre lors d'incompréhensions ou de malaises. Toutes les informations récoltées sont anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre de ce Travail de Bachelor.

4.5.1 Construction de la grille d'entretien

Pour la récolte des données, nous avons élaboré un guide d'entretien (annexe 1) sous forme de grille d'entretien réfléchi et rédigé à l'avance. Notre guide est séparé en

plusieurs thématiques et sous-thématiques différentes. Celles-ci sont en lien avec nos hypothèses mentionnées plus haut et notre question de recherche.

Pour commencer, nous avons repris les grands thèmes de notre cadre théorique afin de cibler le plus possible nos questions. Nous avons donc parlé du soutien à la parentalité, du placement, du partenariat et de la collaboration entre la famille et l'éducateur. Dans chacune de ces thématiques nous avons ressorti plusieurs sous-thématiques telles que : le quotidien professionnel, les missions, les ressources parentales, le rôle des parents, le rôle de l'éducateur, la référence, les attentes de chacun, le retour au foyer familial, etc. Certaines de nos questions étaient plutôt fermées mais à chaque fois nous avons préparé une question de relance afin de creuser un peu plus. Nous avons également laissé une place pour nos commentaires, nous notions également dans cet espace-là des questions en plus qui apparaissaient au fil de la discussion. Notre guide se terminait par trois questions plus ouvertes, ciblées sur l'avis des éducateurs et sur leurs visions à long terme de l'institution où ils travaillent ainsi que par la certification de l'anonymat de l'entretien.

4.5.2 Remaniement de la grille d'entretien

Avant d'interviewer notre échantillon, nous nous sommes entraînées lors d'un séminaire organisé par l'unité thématique à laquelle nous appartenons. Nous avons préparé une première grille afin de pouvoir participer au cours. Lors de celui-ci nous étions par deux et nous simulions un entretien. Ces petits jeux de rôle nous ont permis de nous ajuster et de compléter nos questions ainsi que vérifier la pertinence de celles-ci. Nous avons rajouté et reformulé certaines questions afin de clarifier la demande, nous avons également introduit des questions de relance à l'une ou l'autre de nos questions car il s'agissait de questions fermées.

Puis, avant de partir sur le terrain, nous nous sommes rencontrées pour effectuer un entretien fictif. L'une posait les questions et l'autre se mettait dans la peau de l'éducateur interviewé. Cela nous a permis d'être plus à l'aise pour diriger les entretiens que nous avons prévus.

4.5.3 Déroulement des entretiens

Chaque entretien s'est déroulé plus ou moins de la même manière. En effet, nous avons décidé à l'avance qui dirigerait l'entretien afin de faciliter les choses pour l'interviewé. Nous pensions que la personne serait plus à l'aise si elle avait une personne à qui répondre. Bien évidemment, l'autre pouvait intervenir pour des questions de relance, des remarques ou pour appuyer ce que l'autre disait, etc. Ce fonctionnement a été expliqué en début d'entretien. La thématique, ainsi que certaines questions d'organisation, ont également été clarifiées.

Nous avons ensuite posé la question de l'enregistrement : est-ce que la personne était d'accord que l'entretien soit enregistré ? Tous les éducateurs sans exception ont accepté la démarche. Cela nous a permis d'être plus présentes auprès d'eux et de pouvoir nous concentrer sur ce que la personne avait à nous dire.

Puis, l'entretien a commencé avec une question plus générale sur la présentation de la personne elle-même. Cela a permis à l'interviewé de dire ce qu'il trouvait pertinent et

d'être plus en confiance en commençant par une question souvent plus facile à répondre pour les personnes.

En principe, celle qui dirigeait l'entretien a pu respecter l'ordre des questions, sauf lorsque l'éducateur abordait déjà une sous-thématique de notre grille. Le fait de fonctionner de la sorte a permis une meilleure fluidité dans les échanges, nous avons pu le remarquer tout au long de nos dix entretiens. En effet, nous pensons que lors de nos premiers entretiens cette souplesse a quelque peu manqué. L'autre prenait quelques notes, relançait l'interviewé lorsqu'elle pensait que la question n'avait pas été suffisamment étayée, demandait des précisions, posait d'autres questions pour aller un peu plus loin et effectuait la synthèse finale de l'entretien.

Suite à celle-ci, nous avons toujours remercié les personnes et nous leur avons indiqué que le travail pouvait leur être envoyé si elles le souhaitaient. Puis, nous leur avons rappelé que nous leur garantissons l'anonymat et la confidentialité. La discussion s'est parfois poursuivie sur le processus du Travail de Bachelor, sur la suite de notre formation, sur leurs expériences lorsqu'ils étaient également en formation, etc.

Nous avons effectué un bilan à la fin de chaque entretien. Nous avons échangé sur nos ressentis en disant à l'autre comment nous nous étions senties, ce qui avait été plus difficile, comment nous avons perçu la personne, était-elle à l'aise ?, y avait-il des changements ou améliorations à effectuer sur la manière de procéder ou sur la grille d'entretien ?

Pour finir, nous tenons à préciser que nous avons réalisé neuf entretiens avec dix personnes interrogées. Cependant, deux des interviews « sortent du lot ». En effet, nous avons retravaillé notre grille pour que les questions correspondent au mieux à l'institution. À la fin du premier entretien, nous avons encore réajusté les questions puisque c'était impossible pour eux d'y répondre étant donné qu'ils ne sont pas dans une structure résidentielle. Il se peut également que les trois travailleurs sociaux aient discuté entre eux avant l'entretien et qu'ils n'ont pas jugé pertinent de se répéter. De plus, le deuxième réunissait deux de ces professionnels. De ce fait, les locuteurs ont beaucoup discuté entre eux et ont ajouté des informations supplémentaires à notre question. Il s'est avéré plus difficile pour nous de diriger et de recadrer cet entretien. Celui-ci a donc duré plus longtemps que prévu. Nous avons alors dû nous adapter au temps mis à disposition ; par conséquent, certaines questions n'ont pas été formulées.

4.6 Démarche de l'analyse

Tout d'abord, nous nous sommes partagé les entretiens pour effectuer la retranscription. Étant donné que nous avons enregistré les échanges sur notre téléphone portable, il nous a fallu les écouter à l'aide de celui-ci pour ensuite retranscrire sur l'ordinateur les éléments de la discussion. Afin de procéder de la même manière, l'une de nous deux a retranscrit le premier entretien en réalisant la mise en page sur un document Word et l'a transmis à l'autre. En fonctionnant de la sorte, les documents étaient plus clairs et pratiques : les entretiens ont ainsi été uniformisés.

Nous avons classé, dans un tableau, toutes les personnes interrogées en triant les informations par thématique. Nous avons spécifié le nom, le prénom, le genre et l'âge des personnes interviewées, la date et le lieu des entretiens, les populations avec lesquelles elles travaillent, leurs rôles dans l'institution, leurs années d'expériences et si elles étaient parents ou non. Ce tableau était très pertinent pour nous puisqu'il nous a aidées à faire des liens entre les réponses des personnes interrogées. Néanmoins, ce dernier ne figure pas dans ce travail afin de garantir l'anonymat et de ne pas compromettre l'identité des professionnels.

Ensuite, nous avons élaboré notre tableau d'analyse en nous basant sur la grille d'entretien effectuée auparavant. Nous avons identifié les principaux thèmes : le soutien à la parentalité, le placement, le partenariat ou la collaboration entre la famille et l'éducateur et la conclusion. Chaque thème fait l'objet d'un tableau qui comporte plusieurs sous-thématiques, par exemple : le quotidien professionnel, les missions, la perception du placement, les attentes des parents et des éducateurs, l'évaluation du soutien à la parentalité dans l'institution, etc. Nous avons également ajouté les différents locuteurs.

Afin de remplir notre tableau d'analyse, nous avons choisi d'imprimer tous les entretiens retranscrits pour être plus à l'aise à la lecture. Chacune avait une tâche distincte : l'une mettait en évidence sur les feuilles les éléments importants et l'autre remplissait le tableau sur le document informatisé. Pour nous aider, nous avons choisi de travailler avec différentes couleurs en fonction des thèmes. Nous avons complété le tableau par ligne, c'est-à-dire nous avons pris un locuteur après l'autre.

Puis nous avons choisi de réaliser un résumé de ce tableau d'analyse (annexe 2) pour synthétiser les informations importantes que nous avons découvertes. Cette manière de procéder nous a aussi aidées à nous rendre compte des premières similitudes apparentes entre les différents locuteurs. Nous avons donc pu faire une lecture verticale de ce tableau.

Finalement, à l'aide de tous les tableaux (personnes interrogées, tableau d'analyse et résumé du tableau d'analyse) et des retranscriptions des entretiens, nous avons effectué une analyse complète des données recueillies lors des interviews.

5. Analyse

Dans ce chapitre, nous allons présenter les données rassemblées lors des entretiens et développer les réponses de nos locuteurs. Afin d'effectuer l'analyse, nous avons séparé les données en sous-thématiques sélectionnées dans la grille d'entretien. Nous avons donc mis en évidence le thème, décrit les réponses des interlocuteurs, fait un lien avec le cadre théorique, comparé les différentes données des personnes interviewées et nous avons apporté notre avis.

5.1 Quotidien professionnel

Pour débiter l'entretien, nous avons demandé aux interviewés de nous expliquer l'organisation de leur quotidien professionnel. Tous les professionnels nous ont décrit les temps forts institutionnels en évoquant le planning de la journée. Six locuteurs nous ont précisé les trois moments-clés (lever, midi, soirée) avec les enfants en donnant les horaires et ce qu'il s'y passe. Par contre, ils ne mentionnent pas le sens de leurs actions.

Nous avons également pu relever que sur les dix personnes interrogées, trois membres d'une même institution nous ont parlé du travail avec les parents parce qu'ils les côtoient au quotidien. Autrement, pour les deux autres institutions, trois personnes ont cité les familles, mais pour ne nous donner que très peu d'information. Le locuteur 1 nous a expliqué qu'il intervient « *aussi en cas de difficultés, s'il faut passer à autre chose, si la discussion ne peut plus se passer entre les éducateurs et la famille par exemple* ». Le locuteur 6 a dit : « *on est aussi en lien avec les parents si on a des coups de fil le soir* ». Et, le locuteur 7 a montré que « *à côté de ça, il y tout le travail qu'on fait en dehors avec les jeunes, le projet ou bien le travail avec les familles* ». Sinon, les quatre locuteurs restant n'ont à aucun moment mentionné les parents dans cette question.

En résumé, nous pensons donc que, pour la plupart des éducateurs, les parents ne font pas partie du quotidien institutionnel et que c'est les enfants qui sont au centre du travail des professionnels.

5.2 Missions en lien avec la collaboration

Concernant les missions institutionnelles qui sont en lien avec la collaboration familles-professionnels, nous avons demandé aux personnes interrogées comment cela se passait dans leur pratique. Cette question nous a paru difficile à cerner pour les locuteurs étant donné qu'ils ont tous répondu de manière différente et qu'ils sont partis sur une multitude de thématiques divergentes. De plus, deux des locuteurs n'ont pas pu répondre à la question étant donné que nous nous sommes focalisées sur d'autres interrogations. En effet, il nous manquait du temps durant l'entretien et un autre professionnel travaillant dans la même institution avait déjà répondu à cette question.

Malgré la difficulté de compréhension, nous avons quand même relevé quelques similitudes chez quatre des dix professionnels. En effet, ils ont souligné que la manière de procéder avec les familles varie. Cela peut dépendre des types de

placement, des professionnels travaillant dans l'institution, des parents et des situations familiales.

Concrètement, les huit locuteurs ayant répondu ont plutôt décrit les moyens utilisés pour collaborer avec les parents des enfants placés. Ils ont tous expliqué qu'ils utilisaient les contacts téléphoniques, les entretiens de famille, les courriels, les visites à domicile et les réunions officielles (bilans, synthèses, etc.) ainsi que la Prise en Charge Extérieure (PCE). Cependant, le moyen le plus utilisé par les professionnels est l'appel téléphonique. De plus, certains de ces moyens ne sont pas utilisés dans toutes les institutions interrogées comme par exemple la PCE. Pour résumer, le locuteur 10 a mentionné que le plus important est de rester en contact avec les familles et de transmettre les informations nécessaires. En observant les réponses reçues, nous pouvons constater que les personnes interviewées ont fait une description des moyens utilisés et n'ont pas parlé de ce qu'ils faisaient réellement avec les parents de ces jeunes placés.

Toutefois, trois des huit locuteurs ayant répondu à la question, ont brièvement expliqué ce qui est fait pour travailler avec les familles. Le locuteur 6 a relevé que *« dans un premier temps, il faut accueillir ce jeune comme il est, bosser avec lui. Dans un deuxième temps, il faut remettre le parent dans son rôle de parent. Et, c'est ça qui est vraiment au centre du soutien parental, lui redonner confiance en ses compétences »*. Le locuteur 7 a expliqué : *« on construit un petit peu avec ce qu'il y a, et ce qu'on peut »*. De plus, il soulève que le soutien aux parents peut être dans la recherche commune de pistes et de solutions. Puis, le locuteur 10 a dit : *« on doit montrer qu'on ne va pas se substituer à eux, même si des fois, concrètement dans les tâches on va remplir ce rôle-là, un moment ou un autre [...] on n'est pas en compétition, on fait ensemble »*.

Nous pouvons remarquer que le locuteur 6 a amené le terme « compétence » avant que nous ne le mentionnions, tout comme le locuteur 10 qui s'est référé à la notion de « substitution ». Ces deux professionnels ont donc souligné l'importance de travailler avec les familles en relevant deux concepts clés : la suppléance parentale et la théorie de Ausloos sur les compétences parentales. À travers cela, nous pouvons identifier l'importance des concepts dans la pratique puisqu'ils sont intégrés dans les interventions des travailleurs sociaux.

Ces citations sont pertinentes, mais nous remarquons que seuls les faits sont relatés et non pas le sens, ni comment les professionnels s'y prennent pour le faire. Par exemple, nous pouvons voir que le travail avec les familles intervient seulement dans un deuxième temps comme l'a cité le locuteur 6 alors que la collaboration avec les familles est clairement mentionnée dans les missions de l'institution. Le locuteur 7 a parlé de construire quelque chose avec les familles, mais il n'a pas expliqué comment il procède. Les propos du locuteur 10 nous paraissent intéressants puisqu'ils sont en lien avec l'une des thématiques de notre cadre théorique. En effet, la suppléance parentale évoque le fait d'accomplir plus ou moins temporairement à la place des parents les actes éducatifs et nécessaires à la vie quotidienne sans forcément se substituer à ceux-ci. Nous avons donc été très étonnées que cette idée soit relevée parce que, avant d'effectuer ce travail, nous ne connaissions pas ou très peu le concept de suppléance parentale.

5.3 Types de famille

Quand nous leur avons demandé avec quels types de familles ils collaborent, les professionnels ont éprouvé des difficultés de compréhension, ils ont demandé une explication ou ils ont pris plus de temps pour réfléchir. Nous avons donc dû les diriger en donnant des exemples : des familles monoparentales ou recomposées. Puis, les personnes interrogées nous ont répondu en faisant une liste des différents types ou elles ont donné des exemples de leur institution.

Tous les locuteurs nous ont cité les familles monoparentales ou divorcées. De plus, sept d'entre eux nous ont dit que les enfants ne vivent généralement qu'avec leur mère puisque les femmes sont plus présentes que les hommes. Les interviewés ont ajouté que les pères sont absents parce qu'ils sont à l'étranger ou décédés.

Avant les entretiens, dans la théorie, nous avons exposé les familles nucléaire, monoparentale, recomposée, homoparentale, migrante, multiproblématique (pauvreté) et où les parents ont des problèmes personnels (santé et addiction). Nous avons pu remarquer que tous ces types sont ressortis. Il y avait même un type de famille, que deux personnes nous ont cité, que nous avons oublié et que nous avons rajouté par la suite : la famille adoptive.

Les professionnels ont aussi mentionné d'autres termes pour qualifier les familles tels que des familles écorchées, des parents fragiles, des familles en détresse à un moment, des parents démunis et des familles qui n'existent plus. Certaines de ces notions sont d'ailleurs ressorties à travers nos lectures. Quatre locuteurs ont soulevé qu'il existe tous types de famille au sein de leur institution. Le locuteur 1 a relevé qu'« *on collabore avec tous types de famille, je dirais avec beaucoup de familles différentes [...] c'est donc vraiment varié, c'est difficile à mettre un point commun aux familles, surtout dans le temps* ».

De plus, nous avons été étonnées que la famille homoparentale ressorte parce que, pour nous, ce type de famille est assez récent. Du coup, nous ne pensions pas qu'elle faisait déjà apparition. Nous avons aussi été surprises par la réponse de deux locuteurs qui nous ont cité la grand-parentalité. Nous avons d'ailleurs découvert ces deux concepts dans notre cadre théorique qui disait que la "grand-parentalité" et que l'"homo-parentalité" étaient des notions relativement récentes et qui montraient que la place de parent pouvait être occupée par d'autres personnes que les parents biologiques. Nous pouvons donc remarquer que les types de famille bougent et changent en fonction de la société. Alors, nous avons pris conscience de cela lors des entretiens. Le locuteur 3 a appuyé notre réflexion en nous expliquant que « *[...] les raisons qui ont poussé les gens à venir ici, ben elles ont évolué. C'est vrai, que maintenant, il y a tellement de conflits importants et tellement de divorces, [en]fin la société a bougé. [...] On essaie de composer justement avec la société en proposant des choses [...]* ».

Durant les entretiens, nous avons échangé sur les familles et sur les enfants concernés par le placement. À travers notre analyse, nous avons remarqué qu'il n'a jamais été question de la fratrie. Il est vrai que par rapport à notre thème, ce sujet n'a pas été approfondi. En revanche, il nous paraissait important de le soulever.

5.4 Ressources parentales

En ce qui concerne la première question de cette sous-thématique, elle interroge les professionnels sur le fait que les parents ont des ressources parentales ou non. Deux professionnels n'ont pas donné de réponse à cette question. Celle-ci ne leur a probablement pas été posée étant donné que l'entretien s'est déroulé entre plusieurs personnes et que la dynamique de celui-ci a été différente des autres. Huit personnes sur dix ont donc répondu que naturellement les familles ont des ressources. Le locuteur 1 a dit que « *le challenge, c'est d'aller les chercher, d'aller les découvrir* ». En effet, quatre personnes sur huit ont soulevé le fait qu'il faut aller chercher, découvrir ou faire émerger les ressources parentales chez les familles.

Concernant la seconde question, nous avons demandé aux personnes interrogées quelles étaient pour elles les ressources que les parents possédaient. Plusieurs réponses sont ressorties à diverses reprises telles que : vouloir le meilleur pour leur enfant, l'amour qu'ils portent à ceux-ci, la présence auprès de leur fils, la protection, la collaboration avec l'équipe éducative, la connaissance de leur enfant et les ressources personnelles. En effet, le locuteur 1 a soulevé que « *la principale ressource, c'est qu'ils aiment leurs enfants et ils veulent le meilleur pour eux* ». Le locuteur 7 nous a également dit qu'« [...] *en tous cas, souvent, les parents connaissent mieux leur enfant que nous* ». Deux autres personnes interrogées pensent que les parents ont des ressources en fonction des situations. Cinq interviewés n'ont pas répondu à cette question puisqu'ils n'ont pas cité d'exemple de ressources parentales.

La dernière question que nous avons posée aux professionnels était comment ils pouvaient aider les parents à croire en leurs ressources et à se valoriser ? Seulement quatre locuteurs ont répondu clairement à cette question. Dans les données relevées, nous avons observé que le fait de téléphoner, de s'entretenir avec les familles, de créer un lien de confiance, d'être patient permettait une valorisation des ressources parentales. Pour le locuteur 6, c'est plutôt le fait de redonner confiance et d'être confrontant avec les familles, lorsque le lien de confiance est créé, qui permet de les valoriser. Le locuteur 9 a proposé de demander aux parents, lors des entretiens, ce qui fonctionnait bien au foyer familial et de partir des ressources énoncées pour travailler avec eux. Puis, le locuteur 10 a soulevé que c'est dans le quotidien avec les contacts hebdomadaires et le non-jugement que cette valorisation des ressources parentales peut se faire. Il pense également que le fait de reconnaître les difficultés et les problèmes des parents permet à chacun d'être reconnu et de trouver des solutions ensemble. Les six autres professionnels n'ont pas répondu à la question ou ils n'ont pas défini clairement ce qu'ils faisaient dans le quotidien avec les parents.

Ce qui ressort le plus de cette thématique et qui nous a surpris, c'est le fait que tous les professionnels nous répondent directement que les parents ont des ressources. Par conséquent, peu de professionnels ont cité des exemples de ressources parentales. Cette question leur a paru évidente, mais ils ont eu de la difficulté à la développer. Nous avons quelquefois dû relancer et spécifier la question afin que des réponses claires nous soient données. Nous avons également vu que l'une des compétences parentales qui est ressortie à plusieurs reprises par les professionnels était la connaissance de l'enfant. En effet, dans notre cadre théorique, un des auteurs explique que les familles connaissent bien mieux leurs enfants que les éducateurs étant donné qu'ils ont suivi les étapes de la construction de sa personnalité. De plus,

Le locuteur 10 a parlé du fait de trouver ensemble des stratégies à entreprendre. Jésus parle aussi de cela lorsqu'il ressort que les parents peuvent aider les professionnels dans la recherche d'hypothèses afin de remédier aux difficultés rencontrées avec l'enfant placé.

5.5 Perception du placement

Pour la question : « comment réagissent les parents face au placement de leur enfant ? », nous n'avons pas obtenu la réponse de cinq professionnels parce que nous ne leur avons pas demandé. En effet, leurs collègues avaient déjà répondu et les explications étaient souvent les mêmes. De plus, l'entretien a duré un peu plus longtemps que prévu, alors nous avons éludé cette question pour gagner du temps et laisser la place à d'autres discussions.

Les autres locuteurs nous ont répondu qu'on ne pouvait pas dresser un profil parce que c'était fluctuant en fonction du jeune, de la situation familiale et du type de placement qu'ils nous ont précisé. Pour le placement public, lorsque les parents demandent à placer leur enfant, les parents n'en peuvent plus, donc ils veulent de l'aide et être soulagés alors ils collaborent du mieux qu'ils peuvent. Concernant le placement pénal, les parents sont contents que leur enfant sorte de la prison et arrive au foyer. Et, lors d'un placement civil, lorsque les parents sont fautifs ou maltraitants, la collaboration est plus compliquée, mais elle s'apaise avec le temps parce qu'ils identifient les éducateurs comme les « gentils de la situation ».

Le locuteur 1 a ajouté que pour les parents, que ce soit un placement public ou civil, le fait de placer son enfant reste un aveu d'échec au final. D'ailleurs, dans le cadre théorique, Potin explique que le placement, qu'il soit choisi par les parents ou contraint, participe à une mise en accusation des capacités parentales.

5.6 Rôles des parents

En ce qui concerne la question « les familles ont-elles un rôle clairement défini dans le placement de leur enfant ? », plusieurs éléments ont été mentionnés par les professionnels. Pour les personnes interrogées, les parents ont un rôle de collaboration, c'est-à-dire qu'ils sont amenés à coopérer avec l'équipe éducative et à transmettre les informations importantes. Ils ont également un rôle de présence, d'implication et de régularité. Les professionnels attendent aussi des parents qu'ils restent dans la relation de l'ici et maintenant et qu'ils veillent à la sécurité de l'enfant durant les weekends et les vacances. Deux des dix locuteurs soulignent qu'ils ont un rôle de famille dans le sens qu'ils doivent participer aux rencontres et être là au quotidien pour répondre aux appels téléphoniques.

La question de la participation des familles en leur donnant des tâches comme l'accompagnement de l'enfant chez le médecin, aux rendez-vous scolaires, aux fêtes, etc. est une des idées qui est le plus ressortie dans notre recherche empirique. En effet, le locuteur 1 a affirmé : « *on essaie d'utiliser les petits moments comme ça du quotidien pour les faire participer au placement* ». Le locuteur 2 a appuyé cela en disant que « *c'est vrai qu'au maximum, on évite de les délester de tout ce qui est rôle parental* ». Ici, le locuteur 2, en parlant du rôle parental, a certainement voulu faire allusion à la pratique de la parentalité selon Houzel, ce qui démontre un décalage

entre la théorie et le terrain. D'ailleurs, nous pouvons relever que durant les entretiens, l'exercice et l'expérience de la parentalité n'apparaissent pas dans les propos des professionnels. Le locuteur 7 a dit : « *on essaie de donner un maximum de rôles en tous cas aux parents pour travailler avec ça* ». Le locuteur 9 a également parlé de cette idée en disant qu'il faut « [...] *leur donner autant de tâches que possible* ». Nous pouvons donc observer que beaucoup de professionnels sont conscients des capacités des familles et qu'ils laissent un maximum de tâches aux parents. Cela nous paraît plutôt positif, dans le sens où le rôle parental est donc maintenu par les familles et les institutions semblent ouvertes à impliquer le plus possible les parents.

Dans notre cadre théorique, nous avons vu les trois composantes de la parentalité. L'une d'elle étant la pratique de cette dernière qui comprend toutes les tâches qui incombent à chacun des parents. Cet axe est beaucoup apparu dans les propos des professionnels. En effet, nous avons remarqué que des tâches telles que la lessive, les rendez-vous (médecin, scolaires, etc.) étaient laissées aux familles. Pour ce qui est de l'exercice de la parentalité, le locuteur 1 nous a expliqué que les parents gardent l'autorité parentale en majorité. Finalement, concernant l'expérience, c'était plus difficile à observer. Le locuteur 1 a relevé le fait que cela dépend des situations familiales et que, quelques fois, les enfants montrent qu'ils s'ennuient de leurs parents alors que d'autres sont soulagés de ne pas les voir tous les jours. La question de l'expérience de la parentalité et de la relation parent-enfant reste malgré tout très difficile à cerner.

5.7 Rôles des éducateurs dans le soutien parental

Concernant les rôles des éducateurs, nous avons demandé aux professionnels ce qu'ils faisaient pour intégrer les parents dans le placement de leur enfant. Le locuteur 1 a parlé de travailler le lien enfants-parents et les compétences parentales en utilisant tous les petits moments possibles comme les transports, les fêtes ou les rendez-vous médicaux. Le locuteur 2 s'est exprimé sur les parents qui ont des difficultés, par exemple, faire venir un traducteur, s'ils ne parlent pas bien le français. Le locuteur 6 a traité de la collaboration en développant le fait qu'il faut communiquer absolument toutes les informations, inclure les parents dans toutes les décisions et faire des liens entre tous les membres du réseau (parents, école et thérapeutes). De plus, il nous a expliqué qu'il donne des missions aux parents pour qu'ils gardent leur fonction parentale et pour les valoriser. Le locuteur 7 a montré qu'il faut faire part de nos doutes et chercher avec les familles des solutions à nos difficultés. Il a aussi dit qu'il faut les inviter un maximum à l'institution et créer avec eux tout ce qu'ils peuvent offrir. Le locuteur 8 a parlé d'être transparent avec les parents. Le locuteur 10 a expliqué qu'il faut intégrer les parents déjà avant le placement en présentant le référent et en faisant visiter l'institution.

Nous pouvons remarquer en lisant ces réponses que les personnes interrogées essaient par différents moyens d'intégrer les parents, mais qu'il n'existe pas de solution miracle. En revanche, nous n'avons pas relevé ce que les quatre autres locuteurs ont mentionné parce qu'ils n'ont pas répondu à la question ou bien les réponses n'étaient pas directement liées à notre question. Ils ont parlé des rôles en général, par exemple : être observateur ou garantir la sécurité, plutôt que des éléments qu'ils pouvaient mettre en place pour intégrer les parents. Nous pouvons comprendre par ces données que les professionnels se définissent plutôt comme les

responsables du bien-être de l'enfant et qu'ils ne perçoivent pas forcément les familles comme des partenaires étant donné que les parents n'apparaissent pas dans leurs propos.

5.8 Référence

S'agissant de la référence, nous avons posé plusieurs questions. Nous avons tout d'abord parlé de ce que signifiait être référent d'un jeune. Trois des locuteurs interrogés n'ont pas répondu aux questions concernant cette thématique étant donné qu'ils ne travaillent pas avec le système des références fixes, mais avec un tournus. Pour les sept autres professionnels, la référence se résume à la création du lien avec l'enfant. Le locuteur 1 a d'ailleurs mentionné que le référent est le « [...] *point d'ancrage du jeune* ». Par cette phrase, nous pouvons identifier que l'enfant est au centre du travail de référence et que la famille apparaît au second plan puisqu'elle est citée seulement dans un deuxième temps. Le référent gère également le budget, il est le lien entre tous les éléments du réseau : le service placeur, l'école et la famille qu'il suit. L'administration, la comptabilité, les rapports, l'organisation des réunions et l'élaboration du contact avec les parents sont des tâches du référent éducatif. Nous pouvons voir à travers les réponses données que les professionnels ont pratiquement une image commune des rôles et des missions du référent. Cependant, tous ne mettent pas l'attention sur les mêmes fonctions. En effet, certains éducateurs n'ont pas mentionné la gestion du budget par exemple. Enfin, nous avons pu relever que la référence est source de réflexion dans l'une des institutions faisant partie de notre terrain de recherche. Effectivement, les locuteurs 2 et 9 nous ont fait part que leur institution était en train de réfléchir à une modification du système de référence.

Par rapport à la théorie, les propos des éducateurs interrogés sont totalement en adéquation avec nos recherches. Effectivement, le référent effectue un suivi éducatif et accompagne le jeune et sa famille tout en collaborant avec d'autres partenaires. Il a aussi des rôles et des fonctions privilégiés comme sa relation avec l'enfant, la gestion du budget et la collaboration avec la famille.

La seconde question évoquait la différence au niveau relationnel entre le référent et un autre éducateur du groupe. Tout d'abord, selon le locuteur 2, « *la référence fixe se dissipe* », c'est-à-dire que l'enfant peut créer un lien privilégié avec d'autres éducateurs. Deux autres professionnels sont en adéquation avec cette idée. Le locuteur 2 a ajouté qu'une référence administrative est en train de se mettre en place au sein de son institution. Toutefois, le locuteur 6 a mentionné une différence puisqu'il a dit : « *nous connaissons plus l'histoire du référé* ». Le locuteur 7 a appuyé ces propos en disant : « *on est plus proche de l'enfant et on a plus de proximité, mais on essaie d'être attentif* ». Ces deux interlocuteurs proviennent de la même institution et semblent très proches dans leur représentation de la référence. Le locuteur 10, appartenant également à la même structure, a précisé que le jeune peut avoir des affinités avec d'autres collègues. Cependant, celui-ci accompagne des enfants plus âgés que les deux autres professionnels. Nous remarquons que les avis divergent sur la question des relations privilégiées. En effet, tous les éducateurs ne sont pas d'accord.

Ensuite, nous avons demandé aux référents sous quelles formes ils prenaient contact avec les familles qu'ils suivaient. L'appel téléphonique est utilisé à l'unanimité. En

effet, tous les professionnels ont mentionné le téléphone comme moyen de communication privilégié. Nous ne savons d'ailleurs pas pourquoi. Ils communiquent également avec les parents par d'autres biais tels que les courriers électroniques, les entretiens formels ou informels et les messages. D'autres dispositifs peuvent être mis en place comme par exemple la vidéo conférence qui a été testée dans l'une des institutions concernées par notre recherche, mais elle n'a pas fonctionné.

Puis, nous avons questionné les éducateurs sur les raisons de la prise de contact avec les familles. Les sept locuteurs sont sur la même longueur d'ondes, dans le sens qu'ils appellent les parents pour transmettre des informations importantes concernant la semaine, les horaires, les notes scolaires, etc. Le locuteur 1 a spécifié en disant qu'il appelle lorsque cela ne va pas. En revanche, pour trois d'entre eux, c'est les parents qui appellent lorsque ça ne va pas à la maison, lors des weekends ou des vacances. En outre, le locuteur 9 a mentionné que c'est quand même plus souvent le référent qui prend contact avec les familles.

5.9 Moyens utilisés pour collaborer avec les parents

Concernant cette sous-thématique, deux questions précises ont été posées aux interlocuteurs : « que mettez-vous en place pour collaborer avec les parents ? » et « que faites-vous lorsqu'un parent ne veut pas collaborer ? ». Cependant, ces interrogations ont été répondues conjointement par les professionnels, c'est-à-dire que très peu de distinctions entre les questions peuvent être faites en lisant leurs réponses.

Tout d'abord, toutes les personnes interrogées ont répondu à ces questions. Des idées - comme s'adapter aux familles, mettre des outils en place en tenant compte de leurs problématiques, mettre sur pied des entretiens, proposer d'autres lieux de rencontres, etc. - ont été proposées pour améliorer les relations parents-professionnels. Le locuteur 3 pense que les parents plus réticents ont de la difficulté à avoir confiance dans les éducateurs. Ces propos font résonance en nous puisqu'ils nous rappellent certaines notions de notre cadre théorique. En effet, nous avons vu que pour construire un partenariat, il faut une confiance mutuelle entre les différents acteurs. Quere, cité dans notre partie théorique, parlait de ce concept en disant que la confiance est la croyance que les autres, à travers leurs actions, contribueront à notre bien-être. C'est donc cela que le locuteur 9 a voulu relever en disant qu'il est important de rappeler aux parents que les professionnels sont là pour le bien de leur enfant.

Puis, trois des locuteurs interviewés ont aussi abordé la question des invitations faites aux familles pour favoriser la collaboration entre eux. Ils ont évoqué le fait de convier les parents à l'institution à l'occasion de repas, de fêtes ou lors de la rentrée scolaire. Ce sont là des moments plus festifs et moins officiels. Effectivement, le locuteur 9 a également parlé d'invitation mais en disant qu'il faut « *les inviter vraiment à quand même aller aux réunions officielles* ». Il a donc proposé une manière pour lui d'amener les familles à s'impliquer dans le placement de l'enfant et il a émis une distinction entre ces deux types d'invitations (officielles et conviviales).

Enfin, pour la question sur les parents qui ne veulent pas collaborer, il est pertinent de ressortir les propos de quatre des locuteurs interviewés. Ceux-ci proviennent

d'une même institution, mais leurs rôles diffèrent. Ils se sont prononcés de manière différente face à cette question. En effet, l'un d'eux, ayant la fonction de responsable, pense qu'il est important d'insister, de trouver d'autres stratégies si celles qui sont mises en place ne fonctionnent pas ainsi que d'essayer un maximum de choses. Il a donc relevé que *« le temps souvent c'est notre allié, aussi parce qu'au début on se rend bien compte que c'est impossible de collaborer avec une famille. Et puis, avec le temps, quand ils sont un peu plus rassurés, [...] on arrive à les inclure à notre manière de faire »*. En revanche, le locuteur 7 a dit : *« on essaie, on essaie, on essaie, si ça prend, ça prend et si ça prend pas, ça prend pas »*. Le locuteur 10 est aussi resté dans cette idée d'informer les parents, d'essayer d'autres interventions, mais il a soulevé que *« si le parent ne veut pas avoir de lien avec nous, il l'a avec le jeune, donc ça c'est pas un souci... »*. Finalement, le locuteur 6 a dit qu'ils ne peuvent rien faire lorsqu'une famille ne collabore pas, qu'ils transmettent plus loin. Il a relevé qu'ils essaient *« [...] un bout mais quand on a, quand on a, un mur en face de nous on peut pas... »*. Nous pouvons donc voir à travers ces données qu'au sein d'une même structure les avis peuvent être bien différents.

Nous avons également relevé la question de la fonction remplie dans l'institution parce que nous pensons qu'il est possible que celle-ci joue un rôle par rapport aux réponses données. Effectivement, le responsable de la structure ne se rend peut-être pas tout à fait compte des difficultés que rencontrent les autres professionnels avec les parents vu que celui-ci a un travail principalement administratif et qu'il n'intervient pas forcément au quotidien auprès des familles.

5.10 Attentes des parents

Concernant ce chapitre, nous avons demandé aux professionnels quelles étaient les attentes des parents envers l'institution. Deux des dix locuteurs n'ont pas évoqué d'attentes précises lors de l'entretien. Cette question n'était probablement pas assez ciblée étant donné que les professionnels qui ont répondu à celle-ci ont focalisé leur attention sur les attentes que les parents ont envers leur enfant ou le placement.

Dans les données relevées, six locuteurs sur dix ont mentionné en premier lieu les attentes qu'ont les parents envers leur enfant. Les principales sont que les enfants réussissent à l'école, qu'ils se fassent des amis, qu'ils se sentent bien dans leur peau, qu'ils puissent créer un meilleur lien avec leurs parents, qu'ils grandissent et qu'ils gagnent en autonomie.

Les quatre autres locuteurs ont plutôt relevé des éléments liés au travail de l'éducateur. En effet, le locuteur 1 a évoqué que les parents demandent à être informés et à participer. Il a affirmé que cette attente ressort fréquemment dans son institution. Le locuteur 10 a ajouté qu'ils demandent à être plus inclus dans le placement puisqu'ils sont désemparés et ils ne savent pas comment procéder. Le locuteur 3 a relevé que les parents attendent que les professionnels surveillent leur enfant et qu'ils mettent de l'ordre. Enfin, le locuteur 6 a ajouté que les parents demandent aux éducateurs d'être attentifs à leur laisser leur rôle de parents.

Pour finir, les locuteurs 4 et 6 ont souligné que les parents parlent du retour au foyer familial comme première attente. Ils ont ajouté que les familles désirent que cela se fasse le plus rapidement possible. De plus, dans notre cadre théorique, nous avons

développé que c'est prioritairement les parents qui disent et souhaitent que l'enfant rentre au foyer familial. En revanche, les propos du locuteur 7 ne sont pas en adéquation avec ces réponses. Il a plutôt l'impression que ce sont les enfants qui demandent un retour à la maison.

Ici, nous avons recueilli l'avis des éducateurs sur les attentes parentales. Le point de vue des parents quant au placement et au rôle des professionnels à leur égard aurait toutefois été intéressant et peut-être très différent. Mais, comme déjà mentionné dans ce travail, nous ne savions pas comment procéder pour contacter les parents et leur poser ces questions personnelles. Cet axe-là n'a donc malheureusement pas pu être traité.

5.11 Attentes des éducateurs

Pour cette sous-thématique, nous n'avons pas pris en compte les réponses de quatre professionnels puisqu'ils n'ont pas répondu à la question ou elle ne leur a pas été posée. Nous leur avons demandé : « Quelles sont vos attentes par rapport au placement de l'enfant ? ». Tout d'abord, nous aimerions préciser que les éducateurs ont été surpris par cette question. Par exemple, le locuteur 1 nous a expliqué que c'est particulier puisqu'il ne donne jamais ses attentes. Le locuteur 7 a dit : « *je ne peux pas avoir d'attentes avant de connaître pourquoi l'enfant est là, quelles sont les attentes du jeune et de ses parents* ». Deux professionnels sur les six restants nous ont répondu qu'ils attendent que l'enfant puisse rentrer chez lui. Pour les autres, ils ont des attentes « basiques » puisqu'ils veulent que le jeune ait un bon comportement, qu'il se sente bien, qu'il respecte les règles, etc. Le locuteur 10 a précisé qu'il a les mêmes attentes que les parents, c'est-à-dire que le jeune aille le mieux possible, qu'il obtienne une formation et qu'on lui donne les moyens de passer gentiment vers l'âge adulte.

La deuxième question pour ce sous-thème était : « Quelles sont vos attentes envers les parents ? ». Les premiers souhaits du locuteur 2 étaient utopiques, il s'est donc très vite rabattu sur d'autres attentes comme avoir un minimum de contact avec les éducateurs et d'inquiétude pour leur enfant. Par contre, ses premières attentes n'ont pas été explicitées. Le locuteur 10 a laissé transparaître qu'il prend ce que les parents lui donnent et il ne sait pas ce qu'il attend d'eux. Le locuteur 4 veut que les parents le considèrent et qu'ils gardent leur place de parent. Les trois autres professionnels souhaitent que la famille collabore. Nous remarquons que l'idée de partenariat ressort trois fois. Nous pensons que cela est dû au thème de la question qui renvoie à la collaboration entre la famille et l'éducateur.

Lors de l'entretien, nous avons remarqué que les éducateurs n'ont pas répondu directement à notre question, ils ont développé d'autres éléments comme l'organisation de l'institution, des améliorations à apporter ou alors ils ont pris un temps de réflexion. Ils ont donc probablement été surpris par cette interrogation. Nous trouvons étonnant que certains éducateurs ne s'étaient pas posé la question de leurs attentes parce que nous pensons qu'il est difficile de ne pas en avoir.

5.12 Retour au foyer familial

Pour ce thème, seuls sept éducateurs travaillant dans des institutions résidentielles ont donné leurs avis. Nous avons, tout d'abord, demandé aux éducateurs : quels objectifs sont régulièrement mis en place avec l'enfant au début du placement et si l'objectif du retour au foyer est proposé ? Il en ressort que ça dépend des situations puisqu'ils se basent sur les attentes des jeunes et de la famille. D'ailleurs, le locuteur 6 a montré qu'ils partent d'un objectif plus global et qu'ils le décortiquent en plusieurs projets réalisables. Quatre professionnels ont parlé d'objectifs liés au secteur scolaire avec une demande venant principalement des parents : remonter les notes, réussir l'année et retourner à l'école ordinaire. Concernant le retour au foyer, selon un locuteur, il est proposé sur la base des évaluations de fin d'année. Pour trois autres, si la demande des parents est dès le départ de récupérer leur enfant à la maison, ils notent que c'est leur projet. Nous pouvons donc voir que ces paroles sont en contradiction avec notre cadre théorique qui disait qu'il était malaisé de fixer le retour de l'enfant dans sa famille comme objectif principal puisque la décision n'appartient pas aux éducateurs.

Ensuite, nous les avons questionnés sur ce qu'ils mettent en place pour favoriser le retour des enfants chez leurs parents et comment ils sentent que la famille peut se retrouver. Quatre locuteurs ont parlé de retour progressif en expliquant que l'enfant rentre petit à petit chez lui pour passer une semaine et revenir au foyer. Deux de ces éducateurs ont aussi expliqué qu'il existe la Prise en Charge Extérieure (PCE) où un éducateur va suivre le jeune à son domicile. Les autres personnes interrogées n'ont pas cité d'outils. Concernant l'autre question, cinq locuteurs ont expliqué que le week-end est un bon indicateur pour voir si l'enfant et les parents sont prêts à ce que le jeune rentre chez lui. De plus, le locuteur 1 a dit que pour savoir si l'enfant peut rentrer à la maison, l'équipe éducative observe, analyse, discute et jette un œil sur la progression du jeune et sur l'évaluation des objectifs. Le locuteur 7 a ajouté que les éducateurs peuvent poser la question aux parents parce qu'ils savent dire s'ils ne sont pas prêts.

Finalement, nous avons demandé aux interviewés : qui prend la décision du retour de l'enfant au foyer familial ? Un professionnel ne nous a pas répondu. Ils ont donc été six sur sept à affirmer que c'est le service placeur qui prend la décision. L'un d'entre eux a ajouté qu'en fonction du placement, cela peut être aussi les parents qui décident de récupérer leur enfant. De plus, deux d'entre eux nous ont dit que les éducateurs n'ont pas le dernier mot, mais qu'ils sont consultés en leur demandant leurs avis et leurs observations.

Par rapport à ces questions, nous remarquons que les parents sont quand même consultés pour avoir leur avis sur un retour à la maison, sur les objectifs et sur la décision de récupérer leur enfant. Nous sommes donc étonnées de voir que, par rapport à la question du quotidien professionnel, les parents sont plus présents et pris en compte.

5.13 Lien entre collaboration et retour à la maison

Concernant ce chapitre, nous avons posé les questions suivantes : « La collaboration ou le partenariat favorise-t-elle le retour au foyer familial ? Pourquoi ? ». Tout

d'abord, deux des dix locuteurs ne nous ont pas répondu parce que la question ne leur a pas été posée étant donné qu'ils n'étaient pas concernés par cette thématique. Les huit autres professionnels ont affirmé à l'unanimité que la collaboration favorise le retour de l'enfant au foyer familial. Cependant, ils n'ont pas développé le pourquoi. Par exemple, le locuteur 1 a dit que « *le partenariat favorise le retour à la maison parce que c'est comme ça qu'on peut faire avancer les choses, pour pouvoir initier un changement, on a besoin du partenariat et de collaborer avec les parents* ». Le Locuteur 7 a expliqué que : « *sans collaboration, c'est toujours difficile ; avec collaboration, c'est un contexte qui favorise l'avancement* ». Nous pouvons bien voir que les réponses restent très vagues puisqu'ils ont utilisé des mots tels que "chose", ils ont repris les termes de la question et ils n'ont pas précisé concrètement ce qui est mis en place.

5.14 Évaluation du soutien à la parentalité

Pour la question : « comment évaluez-vous le soutien à la parentalité dans votre institution ? », les personnes interrogées ont éprouvé de la difficulté à la comprendre lors de l'entretien. D'ailleurs quatre d'entre eux n'ont pas vraiment répondu à notre interrogation. Les six autres locuteurs ont prétendu qu'ils peuvent toujours faire plus et mieux. En revanche, ils n'ont pas développé davantage.

À travers toute notre recherche empirique, nous avons pu constater que les professionnels parlent du soutien à la parentalité très en surface et qu'ils ont de la difficulté à préciser leur pensée ou à l'appuyer sur des faits. En effet, le soutien à la parentalité est une expression qui est utilisée par les travailleurs sociaux sans expliquer en quoi cela consiste. Nous avons même l'impression que les éducateurs ne savent pas ce que "collaborer avec les parents" signifie concrètement dans la pratique puisqu'ils ne développent pas en quoi le soutien à la parentalité peut être bénéfique pour les familles.

Finalement, nous avons pu observer que « la collaboration avec les familles » et « le soutien aux parents dans leur rôle éducatif » sont inscrits dans les missions des institutions interrogées. En revanche, les éducateurs manquent peut-être de techniques au quotidien. Nous pensons que ces missions ne sont pas assez explicitées et que chaque professionnel peut comprendre à sa manière le soutien parental et mettre en pratique comme il le souhaite.

5.15 Améliorations

Pour terminer notre entretien, nous leur avons demandé : « qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour améliorer le soutien à la parentalité ? ». Deux interviewés nous ont fait part d'un manque de temps à disposition afin d'effectuer un travail de qualité avec les parents. Trois locuteurs pensent qu'il est plus important d'améliorer ce qui est déjà mis en place. Deux autres ont expliqué que cela pourrait être intéressant de créer une association de parents. Pour les personnes restantes, ils ont insisté sur le fait d'inviter beaucoup plus les parents au sein de l'institution.

6. Résultats

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats en lien avec les trois hypothèses. Nous allons aussi tenter de répondre à la question de recherche à l'aide des apports théoriques et de la partie empirique. Puis, nous allons citer quelques pistes d'actions.

6.1 Hypothèses

Pour chaque sous-chapitre, nous avons rappelé l'hypothèse. Ensuite, nous l'avons décortiquée en rattachant ces données à la théorie et à la recherche empirique. Finalement, nous avons affirmé ou contesté chaque hypothèse.

6.1.1 Première hypothèse

Hypothèse 1 : Une collaboration entre les éducateurs et la famille, caractérisée par un soutien à la parentalité, favorise un retour de l'enfant au foyer familial.

À travers cette hypothèse, cinq chapitres ressortent de notre cadre théorique : le partenariat et la collaboration, les rôles et fonctions de l'éducateur, la définition et les évolutions de la famille, le soutien à la parentalité et l'objectif du retour au foyer familial.

Le premier thème démontre que la collaboration est le fait de travailler ensemble avec ses compétences, ses valeurs, ses responsabilités spécifiques et aussi ses manques, en ayant conscience que dans le domaine de l'éducation il n'y a pas de vérité universelle, mais uniquement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir. De plus, la collaboration décrit plutôt le fait de travailler ensemble, de faire un travail commun, d'avancer vers la même direction. Elle renvoie aussi à une idée de but visé.

Par rapport à notre hypothèse, les éducateurs et la famille devraient collaborer puisque nous avons vu que dans le chapitre des compétences parentales, les parents ont des connaissances sur les jeunes que les professionnels n'ont pas. En effet, le père et la mère ont suivi les étapes de la construction de la personnalité de leur enfant. De plus, lors de notre recherche empirique, les interviewés ont ressorti à plusieurs reprises que les parents connaissaient mieux leur enfant que les professionnels. Ils peuvent donc transmettre différents éléments aux éducateurs afin de les aider dans leurs interventions. La famille peut également travailler avec les professionnels vu qu'ils ont comme fonction de réparer ce qui a été mis à mal au sein de notre société, c'est-à-dire que l'éducateur aide les parents dans l'accompagnement du jeune en difficulté. De plus, ils poursuivent certainement le même but qui pourrait être associé au retour de l'enfant au foyer familial.

Dans notre thème du soutien à la parentalité, nous avons vu que deux auteurs se contredisaient. Pioli explique que le soutien à la parentalité est un outil de contrôle social puisque cela reviendrait à conformer les parents aux exigences de l'institution. Nous pensons donc qu'en suivant cet avis, le soutien à la parentalité ne favoriserait pas la collaboration entre les éducateurs et la famille, ni le retour de l'enfant chez lui. En effet, si les parents se sentent constamment surveillés par les professionnels, il leur sera difficile de leur faire confiance et d'avancer dans la même direction. Quant à lui, Neyrand parle du soutien à la parentalité en développant que c'est un

accompagnement des parents. Il vise donc à préserver le lien parental et non à contrôler ou recadrer les familles puisque c'est porté sur le respect de la personne. De plus, le soutien à la parentalité permet d'améliorer les interactions entre les parents et les enfants, en vue d'encourager les comportements positifs. De ce fait, l'hypothèse peut être validée puisque les parents se sentiront respectés, écoutés et soutenus. Ils vont donc décrire les éducateurs comme étant des personnes de confiance ; ainsi ils pourront mieux collaborer et atteindre ensemble le but fixé. D'ailleurs, le locuteur 6 a montré que « *dans un premier temps, il faut accueillir ce jeune comme il est, bosser avec lui. Dans un deuxième temps, il faut remettre le parent dans son rôle de parent et c'est ça qui est vraiment au centre du soutien parental, lui redonner confiance en ses compétences* ».

Pour atteindre l'objectif du retour au foyer familial, nous avons vu dans le cadre théorique qu'il fallait que les professionnels créent un espace où tous les acteurs peuvent se sentir libres. Les parents pourront donc apporter leurs ressources puisqu'ils ne seront pas constamment jugés et contrôlés par les éducateurs. De plus, Sécher ajoute qu'il ne faut pas simplement apporter de l'aide à l'enfant placé mais également prendre en considération sa famille. C'est en travaillant ainsi et en maintenant le lien avec les parents que se fait la préparation du retour de l'enfant à la maison.

Concernant notre recherche empirique, durant les entretiens, nous avons posé la question aux professionnels : « la collaboration ou le partenariat favorise-t-elle le retour au foyer familial ? » Toutes les personnes qui ont répondu à la question ont confirmé cette hypothèse. Nous pouvons donc relever que la collaboration favorise un retour de l'enfant à son domicile familial au sein des trois institutions interrogées.

Pour appuyer ces propos, nous avons relevé plusieurs citations de différents professionnels. Le locuteur 1 a dit qu' « *on est persuadé qu'apporter le changement que sur l'enfant, ça servirait à rien* ». Il a appuyé ses propos en expliquant que le placement est vu comme un processus vers le changement. « *Il y a certaines difficultés qui amènent l'enfant à être placé chez nous [...] mais il y a aussi beaucoup de potentialités à travailler et puis, ça se fait avec le parent. Avec la participation du parent, si on veut viser un changement, si on veut viser un retour à la maison* ». Il a précisé que pour viser ce retour, il faut tout le système ; et un des éléments principaux de ce réseau, c'est les parents. Le locuteur 7 a expliqué que la collaboration avec les parents est porteuse pour tout le monde. « *C'est sûr qu'un enfant qui sent que le parent est convaincu de ce qui se passe ici, que le parent discute avec nous, qu'il n'y a pas de messages cachés, des mensonges, des choses comme ça. C'est sûr que ça facilite le travail et puis il y a quand même plus de cohérence. C'est vraiment aidant pour tout le monde* ».

Finalement, en tenant compte de tous les éléments qui précèdent, nous pouvons démontrer par le cadre théorique que la collaboration entre les éducateurs et la famille, caractérisée par un soutien à la parentalité, favorise un retour de l'enfant au foyer familial. En revanche, les résultats de nos entretiens ne vont pas nécessairement dans le même sens que la théorie. En effet, les professionnels disent que la collaboration est bénéfique, mais ils ne précisent ni pourquoi, ni comment elle doit s'exercer. Cette hypothèse n'est donc qu'en partie vérifiée.

6.1.2 Deuxième hypothèse

Hypothèse 2 : Il existe un décalage entre les objectifs des éducateurs et des familles. Les professionnels sont centrés sur le développement de l'enfant tandis que les parents se focalisent sur le retour au foyer familial.

Au travers de cette deuxième hypothèse, plusieurs thématiques ressorties dans notre cadre théorique apparaissent. Nous pouvons parler ici des rôles et des fonctions de l'éducateur, de la famille et de la parentalité, ainsi que de l'objectif du retour au foyer familial. De plus, les objectifs du placement peuvent également nous aider à mieux comprendre cette hypothèse.

Dans le cadre théorique, en ce qui concerne l'un des rôles de l'éducateur, nous avons vu qu'il est présent pour assurer la sécurité de l'enfant et pour l'accompagner dans sa vie quotidienne. Fustier ajoute même que l'équipe éducative doit soutenir le développement physique et psychique du jeune séparé de sa famille. Nous pouvons donc constater que l'idée du bien-être de l'enfant est très présente dans les pensées des professionnels. Ces notions sont également ressorties lors de nos entretiens. Effectivement, deux des personnes interrogées nous ont affirmé que le rôle du professionnel est d'offrir un cadre sécurisant à l'enfant et de garantir la santé psychique et physique du jeune. Ces éléments reprennent donc ce qui a été décrit ci-dessus.

Concernant les familles, plusieurs auteurs spécifient que les parents parlent prioritairement d'un retour au foyer familial. Ils voudraient également être mieux informés sur le placement de leur enfant parce qu'ils ne connaissent pas les critères, la durée du placement ni les méthodes employées par les éducateurs. De plus, les attentes des parents s'avèrent, dans leurs fondements et leurs diversités, souvent en décalage avec les structures qui accueillent leur enfant. Contrairement à ce qui vient d'être dit, lors de l'analyse, nous nous sommes rendu compte que les attentes des parents étaient souvent en lien avec celles des professionnels. En effet, certains éducateurs nous ont répondu que leurs attentes rejoignaient celles des familles. En revanche, nous supposons que les parents n'auraient pas exactement le même point de vue.

Enfin, en ciblant sur les objectifs du placement, nous soulevons que d'une part, il est important d'assurer la protection du mineur lorsque celle-ci n'est plus garantie dans sa famille et, que d'autre part, il faut favoriser les changements nécessaires au retour de l'enfant dans sa famille. Lorsque le retour s'avère impossible, l'objectif est de favoriser le maintien d'un lien adéquat entre l'enfant et ses parents, pour autant que ce lien ne nuise pas au développement du jeune. Le cadre théorique nous montre donc que cette hypothèse est très discutée. En effet, nous avons pu mettre en évidence le fait que même si l'objectif du retour au foyer familial ne peut pas être posé, cette idée reste cependant toujours présente, que ce soit dans le discours des parents, dans l'idéologie plus ou moins consciente des éducateurs et dans la tête des jeunes. Ces propos ne sont pas en adéquation avec notre hypothèse de recherche.

Pour conclure, cette hypothèse ne peut donc pas être totalement vérifiée étant donné que seulement certains éléments du cadre théorique et de notre recherche empirique

valident le fait que les parents et les professionnels n'ont pas les mêmes objectifs. En effet, l'autre partie montre que les attentes des différents acteurs sont en adéquation.

6.1.3 Troisième hypothèse

Hypothèse 3 : Les parents ne se sentent pas suffisamment intégrés par l'institution, c'est pour cela qu'ils se déresponsabilisent et se désinvestissent dans le placement de leur enfant.

Nous nous sommes rendu compte à la fin des entretiens et durant l'analyse des données que cette hypothèse était faussée puisque ce sont les éducateurs qui ont répondu à la place des parents. Nous avons donc décidé de la reformuler en nous basant sur les réponses obtenues lors de notre première question d'entretien que nous allons développer ci-dessous.

Hypothèse 3 : Il existe un décalage entre le soutien à la parentalité tel qu'il est perçu par les éducateurs sociaux et la manière dont ils le mettent réellement en œuvre. Les professionnels pensent travailler au quotidien avec les familles, mais dans la pratique, ils intègrent très peu les parents.

Pour débiter l'entretien, nous avons demandé aux personnes interrogées de nous expliquer l'organisation de leur quotidien professionnel. En analysant toutes les réponses, nous avons pu remarquer que les parents étaient très peu ou pas du tout cités dans le travail au quotidien dans deux institutions principalement. Au contraire, ce sont les enfants qui sont mis au centre du travail des professionnels. Nous n'avons pas été étonnées d'apprendre cette dernière information puisque les éducateurs ont pour principale mission d'accompagner les jeunes en difficultés. En revanche, nous avons été très surprises de voir que les éducateurs n'ont pas cité les parents puisqu'avant les entretiens, nous nous étions intéressées aux différentes missions des institutions en lien avec les parents. Et, nous avons pu faire ressortir : la collaboration avec les familles, soutenir les parents dans leur rôle éducatif, le lien avec l'enfant et la famille, etc. Le travail avec les parents est énoncé à plusieurs reprises.

Nous avons donc l'impression que c'est l'institution qui demande d'impliquer les parents dans le placement et que les professionnels considèrent plutôt que les parents ne sont pas capables de s'occuper de leur enfant. La compétence parentale ne serait donc pas toujours reconnue par les professionnels mais plutôt prise en compte par l'institution. De plus, nous pensons que les missions des structures restent très floues pour les éducateurs puisqu'ils n'ont pas réussi à développer avec des éléments concrets le soutien à la parentalité. En effet, beaucoup de locuteurs nous ont précisé qu'ils appellent les familles pour travailler leurs compétences parentales, sans expliciter réellement leurs actions.

En définitive, nous pouvons valider le fait qu'il existe un décalage entre le soutien à la parentalité tel qu'il est perçu par les éducateurs et la manière dont ils le mettent réellement en œuvre. En effet, plusieurs professionnels ont mis en avant le fait qu'il est important de valoriser et de travailler les compétences parentales. En revanche, lorsque nous leur avons posé la question : « soutenir les parents dans leur rôle éducatif est mentionné comme l'une de vos missions, comment cela se passe dans

vosre pratique ? », les travailleurs sociaux nous ont principalement décrit qu'ils entretiennent plusieurs contacts téléphoniques réguliers avec les familles afin de les tenir un maximum informées. Le travail effectué pour valoriser les compétences parentales n'a donc pas été précisé plus avant.

Concernant la deuxième partie de l'hypothèse : « les professionnels pensent travailler au quotidien avec les familles, mais dans la pratique, ils intègrent très peu les parents », elle est partiellement vérifiée puisque, lorsque nous avons échangé sur le quotidien professionnel, les éducateurs ne nous ont pas parlé du travail avec les familles. Puis, lors d'une autre question, les travailleurs sociaux ont exprimé qu'ils essaient d'intégrer le plus possible les parents en nous citant différentes idées comme les inviter à l'institution, les tenir informés, les inciter à participer aux rendez-vous médicaux et scolaires, leur permettre d'effectuer un maximum des tâches éducatives, etc. Nous observons donc que l'hypothèse est très discutée dans la pratique et nous ne pouvons pas la valider totalement.

6.2 Question de recherche

Nous rappelons la question de recherche qui est : **Comment l'éducateur social accompagne et soutient les parents lors d'un placement institutionnel de l'enfant ?** De cette question de départ découlent différentes interrogations telles que : quelles valeurs, quels cadres de référence, quels concepts, quels outils utilisent les professionnels lors d'un accompagnement des familles ?

Nous sommes parties du cadre théorique afin d'exposer les éléments en lien avec cette question, puis nous avons intégré les éléments de la pratique afin d'effectuer des liens ou des comparaisons.

Tout d'abord, nous souhaitons valider le fait que l'éducateur peut jouer un rôle dans l'éducation de l'enfant. En effet, suite aux transformations des structures familiales, de nouveaux acteurs, qui n'ont pas forcément un lien génétique avec l'enfant, prennent la place des parents pour remplir des fonctions parentales. Dans le cas d'un placement, l'éducateur social est au quotidien avec le jeune, donc il assume la pratique de la parentalité c'est-à-dire qu'il participe aux actes éducatifs et nécessaires à la vie quotidienne. En revanche, les parents conservent l'exercice de la parentalité vu que la plupart garde l'autorité parentale. Concernant l'expérience, les familles ont construit une relation affective avec leur enfant qu'elles gardent au-delà du placement. Cependant, lors de l'analyse, nous avons constaté qu'il est difficile pour les éducateurs de cerner la relation parent-enfant. Concrètement, le travailleur social laisse aux parents les tâches où ils sont le plus à l'aise. Le locuteur 2 a affirmé que « *c'est vrai qu'au maximum, on évite de les délester de tout ce qui est rôle parental* ». L'éducateur va donc participer à un des trois axes de la parentalité pour justement aider à remplir ce qui est défaillant chez les parents, sans se substituer à eux. Cette réflexion nous renvoie au concept de la suppléance parentale.

Ensuite, l'éducateur doit être disponible et conserver une distance adéquate envers les parents en faisant preuve d'écoute, de reconnaissance et de respect. Ils vont ainsi apprendre à se connaître et à mieux se comprendre afin de construire une relation de confiance. De ce processus découle un partenariat entre l'équipe éducative et la famille où chacun pourra exprimer ses sentiments, ses besoins, ses doutes, etc. Cette

idée reprend également la notion de la co-éducation. Ils pourront donc travailler ensemble en partageant et en échangeant leurs connaissances et leurs compétences pour le bien-être du jeune. De plus, le professionnel laissera, selon le concept de l'empowerment, une liberté à la famille pour qu'elle soit actrice de sa propre vie. Il sera aussi attentif à ce que le partenariat repose sur des relations d'égal à égal afin de reconnaître les compétences des parents. En effet, dans la pratique, les locuteurs ont ressorti que le fait de téléphoner, de s'entretenir avec les familles, de créer un lien de confiance, d'être patient, de partir des ressources des parents, de reconnaître les difficultés de la famille permet une valorisation des ressources parentales.

Le travailleur social sera également amené à effectuer du soutien à la parentalité afin de permettre aux parents de s'interroger sur leurs pratiques, de mieux comprendre les besoins de leur enfant, de mener à bien leurs tâches éducatives, d'avoir un meilleur usage de leurs ressources et d'être plus créatifs. Le soutien à la parentalité vise aussi à aider la famille à améliorer la relation avec le jeune. Le professionnel aura donc un rôle dans le maintien du lien entre les parents et leur enfant. En effet, pour permettre au jeune de rentrer chez lui, il faut que la relation entre les différents acteurs soient adéquates et qu'elle ne nuise pas au développement de l'enfant.

Dans la pratique, pour collaborer et soutenir les parents, les éducateurs interrogés nous ont répondu qu'ils utilisent différents moyens comme les contacts téléphoniques, les entretiens de famille, les courriels, les visites à domicile et les réunions officielles. Ils insistent aussi sur la nécessité d'un contact régulier et de s'adapter aux différentes familles. Et, pour impliquer les parents dans leurs rôles, les interviewés utilisent tous les petits moments possibles, comme les rendez-vous médicaux ; ils leur donnent des missions et ils les invitent un maximum au sein de l'institution à l'occasion de repas, de fêtes ou lors de la rentrée scolaire.

Par rapport aux données tirées de la pratique, nous pouvons faire un lien avec la théorie sur l'émancipation et le contrôle du soutien à la parentalité. En effet, ces deux paradoxes peuvent être observés dans le quotidien des professionnels. Nous pensons que les visites à domicile, les contacts réguliers et les réunions formelles demandés par les éducateurs aux parents peuvent être perçus comme un contrôle permanent sur leur vie familiale. De ce fait, les parents se sentent envahis dans leur sphère privée puisque les professionnels sont parfois trop intrusifs en leur posant des questions, en voulant intervenir au sein de leur foyer et en surveillant leurs comportements envers leur enfant. Au contraire, le fait de partir des ressources des parents, de les valoriser et de les impliquer dans leurs rôles permet de respecter la personne telle qu'elle est et de préserver le lien parental. Ces exemples relèvent donc de l'émancipation du soutien à la parentalité.

Finalement, l'éducateur social accompagne et soutient les parents lors d'un placement institutionnel de l'enfant en les informant au maximum et en les incluant le plus possible dans l'institution et dans les tâches à accomplir. Pour nous, la phrase du locuteur 6 résume bien les éléments cités plus haut : « *dans un premier temps, il faut accueillir ce jeune comme il est, bosser avec lui. Dans un deuxième temps, il faut remettre le parent dans son rôle de parent. Et c'est ça qui est vraiment au centre du soutien parental ; lui redonner confiance en ses compétences* ».

6.3 Pistes d'action

Tout au long de la réalisation de notre travail de recherche, nous avons mené une réflexion sur des pistes d'action qui pourraient améliorer la collaboration entre les parents et les éducateurs. Nous avons beaucoup échangé sur les hypothèses d'action et voici celles que nous avons retenues.

Premièrement, durant l'entretien d'admission, les éducateurs et les familles devraient exposer leurs attentes et se mettre d'accord sur leurs rôles et fonctions (pratique, exercice et expérience de la parentalité) afin de clarifier ce qui est attendu de chacun des acteurs. Dans la pratique, nous avons vu que les attentes des parents sont discutées à l'admission, mais que les professionnels ne donnent pas forcément leurs attentes ou qu'ils ne se sont pas posé la question s'ils en ont ou pas. Ensuite, il faudrait partir des ressources et des difficultés citées par les parents pour aménager des dispositifs ou des interventions qui répondraient à leur besoin. Par exemple, les parents qui n'arriveraient pas à aider leur enfant dans la réalisation des devoirs, pourraient venir à l'institution durant les heures d'étude prévues en étant coachés par un éducateur. Le professionnel pourrait également effectuer un bilan avec les familles. Celles-ci se sentiraient écoutées, valorisées, soutenues dans leur difficulté et plus impliquées dans la vie de leur enfant.

Ensuite, nous pensons que le fait d'inviter au maximum les parents - par exemple lors de fêtes, de repas et de projets organisés par les enfants - permettrait de faire venir les familles au sein de l'institution plus fréquemment et lors de moments plus informels. Ce dernier élément a d'ailleurs été relevé par l'un des professionnels interrogés. Les parents se sentiraient donc peut-être plus à l'aise pour discuter avec les professionnels et échanger avec d'autres parents. Dans ce sens, il serait aussi possible de créer un groupe de parents d'enfants placés et d'organiser des rencontres afin qu'ils partagent leurs expériences et se soutiennent les uns les autres. De plus, certaines familles qui sont passées par le placement pourraient venir témoigner. D'ailleurs, deux éducateurs, durant les entretiens, ont évoqué le fait qu'il serait intéressant de créer une association de parents.

Une autre piste d'action qui sortirait des institutions interrogées serait d'organiser un placement familial. En effet, nous avons vu dans la théorie qu'il fallait prendre en considération le contexte dans lequel l'enfant se développe. C'est pour cela que nous nous demandons pourquoi seulement placer le jeune et pas toute sa famille. Cette idée est inspirée de l'Association Vacances Familiales Valais qui aide les familles en situation de vulnérabilité en proposant quelques jours de vacances dans le but de se retrouver dans un cadre en adéquation avec leurs besoins. Cette association est déjà mise en place depuis plusieurs années (Association Vacances Familiales Valais). De plus, ce projet permettrait aux parents de découvrir les ressources de leurs enfants, d'être reconnus par leurs enfants dans l'exercice de leur parentalité et de renforcer le lien parent-enfant. L'expérience de la parentalité pourrait donc être observée et travaillée par les éducateurs. À notre avis, cette proposition serait mal perçue par les parents parce qu'ils ne souhaiteraient pas être intégrés dans une institution. De plus, ils seraient constamment observés et analysés par les professionnels, ce qui relève du contrôle parental. Le parent pourrait également se sentir dévalorisé puisque l'enfant pourrait directement constater que son père ou sa mère aurait régulièrement besoin de l'aide de l'éducateur pour effectuer les tâches parentales. Finalement, cette piste

ne permettrait pas totalement le retour de l'enfant dans son foyer familial puisque cette approche pourrait aussi amener une forme de dépendance chez les familles étant donné qu'elles sentiraient toujours le besoin de l'éducateur.

Une dernière piste d'action serait de retravailler et de préciser les missions des institutions. Cela permettrait aux éducateurs de garder une marge de manœuvre tout en sachant sur quoi s'appuyer lors de doutes dans la collaboration avec les parents. En effet, nous avons pu constater dans notre partie empirique que les professionnels éprouvent de la difficulté à développer et à expliquer comment ils accompagnent les familles.

7. Conclusion

Pour conclure ce rapport, nous allons traiter dans ce chapitre du bilan de la recherche et du bilan personnel en développant les limites rencontrées, les apprentissages effectués, etc. De plus, nous allons également analyser le chemin que nous avons parcouru tout au long de ce travail.

7.1 Bilan de la recherche

Une des plus grandes critiques que nous pouvons amener concernant notre recherche est que nous aurions dû questionner les familles de ces jeunes placés. En effet, le fait de ne pas avoir la vision des familles a faussé certaines questions de notre grille d'entretien puisque les éducateurs ont répondu à la place des parents. Cependant, au début de notre travail de Bachelor, nous souhaitions interroger certaines familles, mais, très vite, nous avons pris conscience qu'il serait difficile de trouver des parents disponibles et preneurs. De plus, nous avons, par la suite, ciblé notre recherche sur la pratique des éducateurs, ce qui a restreint l'échantillon nécessaire.

Un autre point que nous considérons comme une limite est le nombre de professionnels interrogés. Effectivement, nous avons questionné dix travailleurs sociaux de trois structures différentes, ce qui ne représente en aucun cas la majorité des pratiques institutionnelles. De plus, il était prévu que nous interrogiions quatre institutions, mais les éducateurs de l'une des structures ne nous ont pas pris en compte. En effet, nous pensons que le fait d'écrire un courriel à la direction a peut-être rendu le lien plus distant et l'accès plus difficile. Par contre, le fait d'avoir questionné plusieurs professionnels d'une même institution a, selon nous, contribué à la richesse des résultats puisque cela a permis d'analyser comment les missions étaient perçues pour chaque personne.

En utilisant l'entretien semi-directif, nous avons laissé à nos interlocuteurs une certaine liberté. De ce fait, nous avons dû rediriger certains échanges, mais comme c'étaient nos premiers entretiens, nous n'avons pas toujours su guider correctement la discussion. Nous avons alors manqué d'éléments pour différentes thématiques puisque, lorsque le professionnel s'égarait, nous ne sommes pas toujours revenues sur notre question. De plus, certaines fois, nous sommes restées captivées par ce qui était énoncé et nous les avons relancé sur ce sujet pour avoir plus d'informations, au lieu de couper court à ladite conversation et passer au point suivant.

Dans notre travail, une autre limite que nous avons rencontrée est le fait qu'il a été difficile pour nous d'analyser les données de l'une des institutions en raison des spécificités de la structure. Notre grille d'entretien n'était donc pas adaptée au fonctionnement de l'institution et nous avons dû la réajuster. Les questions n'étaient alors pas toujours les mêmes, ce qui a rendu plus difficile l'analyse. Il est vrai qu'au départ de notre recherche, il nous a semblé intéressant d'interroger une structure différente afin d'avoir un autre regard. D'un autre côté, cela nous a quand même permis de découvrir de nouvelles pratiques. Il a également été compliqué pour nous de garder l'anonymat de cette structure parce que les réponses de ces professionnels étaient différentes des autres éducateurs.

Pour nous, l'expérience de la parentalité n'a pas été facile à identifier étant donné que nous avons interrogé seulement des professionnels. En effet, les éducateurs n'ont pas forcément réussi à décrire le lien entre le parent et son enfant. De ce fait, cet axe de la parentalité est resté imprécis dans notre analyse vu que nous n'avons pas eu de réponses concrètes.

Nous avons également remarqué, durant l'analyse, que les données ne changeaient pas en fonction d'un éducateur parent ou non. Nous avons été surprises puisque nous pensions que cela aurait eu un impact sur les réponses apportées parce que, pour nous, le fait d'être parent pourrait apporter un autre regard par rapport aux situations difficiles avec un jeune.

Grâce à ce travail et aux lectures effectuées, nous avons pu approfondir diverses notions telles que la parentalité, le placement, la collaboration, etc. Nous avons également appris à utiliser l'écriture scientifique. De plus, au travers de cette recherche, nous avons développé des capacités à mener un entretien. La collaboration a aussi été mise en pratique durant tout le travail de Bachelor. En effet, nous avons fait preuve d'organisation pour nous partager les tâches et fixer des rencontres. Finalement, nous avons beaucoup développé notre capacité à faire des liens entre le cadre théorique et la recherche empirique.

7.2 Bilan personnel

Pour finir, nous relevons que ce rapport nous a permis de réaliser un travail du début jusqu'à la fin. Effectivement, tout au long de notre formation HES, nous avons effectué différents travaux de recherche, néanmoins ils étaient moins conséquents et ils ne permettaient pas un réel approfondissement. Ces rapports comportaient surtout des notions théoriques, ce qui nous a facilité la tâche dans l'élaboration de ce travail de Bachelor. En revanche, la partie d'analyse s'est avérée plus difficile pour nous puisque c'était l'une des premières fois que nous établissions une recherche empirique. De ce fait, ce fut plus compliqué pour nous d'établir des liens avec les éléments du terrain.

Nous avons eu beaucoup de plaisir à effectuer cette recherche puisqu'elle a été très bénéfique pour nous. En effet, ce travail nous a permis d'expérimenter la collaboration, ce qui nous aidera dans notre future pratique professionnelle puisque nous avons développé notre sens de l'organisation, partagé nos opinions, négocié, demandé de l'aide et trouvé des solutions ensemble. Dans notre prochaine place de travail, nous utiliserons certainement ces compétences, entre autres lors de colloques d'équipe éducative.

De plus, la thématique nous a apporté une meilleure compréhension sur le soutien à la parentalité. Effectivement, dans notre pratique, nous essayerons d'être beaucoup plus attentives aux parents afin de les intégrer au maximum en utilisant leurs compétences parentales. Nous tenterons également de tenir compte des trois axes de Houzel en évitant de se substituer à la famille et en lui laissant le plus possible la pratique, l'exercice et l'expérience de la parentalité. De ce fait, cela nous permettra de trouver une distance adéquate à adopter auprès des parents.

En outre, la recherche empirique nous a entraînées à cadrer, relancer et diriger un entretien. Nous avons aussi beaucoup pu développer notre capacité à nous remettre

en question, à nous réajuster et à nous adapter. Dans notre future pratique professionnelle, nous pourrions utiliser ces expériences afin de mener des entretiens de famille, des rencontres hebdomadaires avec des enfants que nous suivrons, etc.

Ce travail nous a encore plus donné l'envie de continuer dans le travail social et de nous former davantage dans les domaines qui nous intéressent puisque le fait d'avoir développé ce sujet pour acquérir de nouvelles connaissances nous a captivées tout au long de la rédaction.

Nous pouvons aussi relever le fait que ce travail nous a demandé un énorme investissement personnel. En effet, ce rapport était conséquent et beaucoup de temps et de rigueur ont été nécessaires pour le réaliser. Certaines fois, nous étions découragées parce que l'écriture n'avancait pas. À d'autres moments, nous avons beaucoup d'inspirations et nos réflexions étaient pertinentes. Le fait d'être deux nous a également permis de surmonter différentes difficultés puisque nous pouvions compter l'une sur l'autre.

Pour conclure, ce que nous retenons de cette recherche c'est que le métier d'éducateur n'est jamais acquis et que le professionnel ne cessera jamais d'apprendre, de se remettre en question, de se perfectionner et d'évoluer, et c'est certainement ce qui fait tout le charme de cette profession !

8. Références

Abels-Eber, C. (2006). *Pourquoi on nous a séparés? Récits de vie croisés: des enfants placés, des parents et des professionnels*. France: Erès.

Allard, C. (2007). *Pour réussir le placement familial*. France: ESF éditeur.

Association Vacances Familiales Valais. (s.d.). *Vacances Familiales Valais*. Récupéré sur <http://www.vacances-familiales-valais.ch/wp/>

Ausloos, G. (2004). *La compétence des familles, temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Ausloos, G. (2013). *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Toulouse: Erès.

Avenir Social. (2010). *Code déontologique du travail social en Suisse. Un argumentaire pour la pratique professionnel-le-s*. Berne: Professionnels travail social Suisse.

Barras, C. (2009). *Les groupes de parole pour les parents. Comment développer ses compétences parentales sans le recours à un expert*. Paris: De Boeck.

Barreyre, J.-Y., & Ladsous, J. (2002, mai). Récupéré sur L'aménagement de la rencontre? Table ronde.

Becquemin, M. (2006). Education spécialisée. Dans J.-Y. Barreyre, & B. Bouquet, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale* (pp. 211-215). Paris: Bayard.

Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Rennes: Presses de l'EHESP.

Bouchard, J.-M., & Kalubi, J.-C. (2006). Récupéré sur Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-5-page-50.htm>

Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.

Canton de Vaud. (s.d.). *Mineurs en danger dans leur développement*. Consulté le Octobre 9, 2015, sur Canton de Vaud: <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/enfance-et-jeunesse/protection-des-mineurs/intervention-socio-educative/action-socio-educative/placement-hors-du-milieu-familial/>

Canton du Valais. (s.d.). *Office pour la protection de l'enfant*. Récupéré sur Canton du Valais: <https://www.vs.ch/web/scj/o>

Centre d'analyse stratégique. (2012, Septembre). *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité une perspective internationale*. Récupéré sur Centre d'analyse stratégique: http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_parentalite_1.pdf

Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant. (2011, Novembre). *Dossier parentalité et droits de l'enfant:2. La parentalité en pratique*. Récupéré sur CODE: http://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse_parentalite_2la_parentalite_en_pratique.pdf

Dini, S. (2015). *La parentalité. Définitions, enjeux, difficultés, interventions*. Sierre: Haute Ecole de Travail Social, HES-SO// Valais: Non publié.

Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris: L'Harmattan.

Fine, A. (2012). La question de l'adoption par les couples homosexuels. Dans X. Patier, *Cahiers français. Comment va la famille?* (pp. 61-67). Paris, France: La documentation Française.

Fondation Jeunesse et Famille. (s.d.). *Fondation Jeunesse et Famille*. Consulté le Novembre 4, 2015, sur Agir de façon professionnelle avec et dans les familles: <http://www.fjfn.ch/aemo/>

Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.

Gaberan, P. (2014). *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*. Toulouse: Erès.

Gorret, L. (2005). *Droits d'enfants*. Bramois: Institut international des Droits de l'Enfant.

Granet-Lambrechts, F. (2012). Les évolutions du droit de la famille. Dans X. Patier, *Cahiers français. Comment va la famille?* (pp. 50-54). Paris, France: La documentation Française.

Granval, D. (2015). *Projet éducatif et famille, comment faire participer la famille*. Paris: L'Harmattan.

Guay, J. (2009). Les compétences des familles otages d'un adolescent délinquant. Dans C. Lacharité, & J.-P. Gagnier, *Comprendre les familles pour mieux intervenir. Repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 275-306). Québec: Gaëtan Morin.

Guerdan, V. (2004). Récupéré sur Les défis d'une formation des professionnels au travail avec les familles.

Guerraoui, Z., & Reveyan-Coulon, O. (2011). *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations*. Paris: Erès.

Houzel, D. (2007). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

- Jésu, F. (2004). *Co-éduquer. Pour un développement social durable*. Paris: Dunod.
- Jésu, F. (2007). *Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants?* Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2007-2-page-65.htm>
- Kaddouri, M. (1997). Récupéré sur Le partenariat: définitions, enjeux, pratiques.
- Karsz, S. (2014). *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Paris: Dunod.
- Lambert, M.-J. (2011). *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage. Guide d'accompagnement pour les parents adoptifs et les parents d'accueil*. Bruxelles: De Boeck.
- Lambooy, B. (2009). *Soutenir la parentalité: pourquoi et comment? Différentes approches pour un même concept*. Récupéré sur Cairn.info: www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-31.htm
- Larivée, S., Terrisse, B., & Kalubi, J.-C. (2008). Présentation du dossier. Soutien à la parentalité: les attentes des parents. Dans La revue internationale de l'éducation familiale, *Soutien à la parentalité. Les attentes des parents* (pp. 9-13). Paris: L'Harmattan.
- Le Bossé, Y. (2004). *De l'habilitation au pouvoir d'agir: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment* (Vol. 16). Nouvelles pratiques sociales.
- Le Pape, M.-C. (2012). L'art d'être un "bon" parent: quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines. Dans X. Patier, *Cahiers français. Comment va la famille?* (pp. 36-42). Paris, France: La documentation Française.
- Maraquin, C., & Besse, M. (2011). Récupéré sur Introduction: <http:// Cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-2-page-18.htm>
- Martin, C. (2003, Avril). *La parentalité en questions Perspectives sociologiques*. Récupéré sur Rapport pour le haut Conseil de la Population et de la Famille: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/034000552.pdf>
- Office de la Naissance et de l'Enfance. (2012, Décembre). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Récupéré sur ONE: http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_soutien_a_la_parentalite_ONE.pdf
- Ott, L. (2004). *Travailler avec les familles. Parents-professionnels: un nouveau partage de la relation éducative*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Ott, L., & Rullac, S. (2010). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris: Dunod.

Pelletier, G. (1997, Septembre). Consulté le Décembre 3, 2015, sur Le partenariat: du discours à l'action: http://www.unige.ch/Pfapse/life/textes/Pelletier_A1997_01.html

Penigaud, C., & Thomas, J. (1999). (L. c. l'Actif, Éd.) Récupéré sur La question du retour en placement familial: http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjy39rW6s7JAhWJ2hoKHbCgDCEQFggkMAE&url=http%3A%2Fwww.actif-online.com%2Ffichiers%2Farticles%2Fart_penigaud_274_275.pdf&usq=AFQjCNFkCCu1y6H1QFS3viCSfed0z1zyIA&sig2=MS72GJX4XGZN_H

Pioli, D. (2006, Printemps). *Le soutien à la parentalité: entre émancipation et contrôle*. Récupéré sur Sociétés et jeunesses en difficulté: <http://sejed.revues.org/106>

Potin, E. (2009, Automne). *Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil*. Récupéré sur Sociétés et jeunesses en difficulté: <http://sejed.revues.org/6428>

Quere, L. (2001). Récupéré sur La structure cognitive et normative de la confiance.

Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée. (2001). Récupéré sur EESP: http://www.eesp.ch/uploads/media/Referentiel_compences_ES.pdf

Revue Sciences Humaines. (2005, Janvier). Dossier: Où va la famille? Coparentalité, homoparentalité, monoparentalité... (156).

Saint-Jacques, M.-C., & Drapeau, S. (2009). Grandir au Québec dans une famille au visage diversifié. Dans C. Lacharité, & J.-P. Gagnier, *Comprendre les familles pour mieux intervenir. Repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 47-76). Québec: Gaëtan Morin.

Saliba Sfeir, C. (2013). *Parentalité, addiction et travail social*. Paris: L'Harmattan.

Sécher, R. (2011). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés. Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. Paris: L'Harmattan.

Segalen, M. (2012). Les nouvelles formes de la conjugalité: du désordre dans l'institution? Dans X. Patier, *Cahiers français. Comment va la famille?* (pp. 8-16). Paris, France: La documentation Française.

Site Officiel du canton du Valais. (s.d.). *Office pour la protection de l'enfant*. Consulté le Octobre 9, 2015, sur Site Officiel du canton du Valais: <http://www.vs.ch/navig.asp?MenuID=15101&RefMenuID=0&RefServiceID=0>

Terrisse, B., Larivée, S., & Kalubi, J.-C. (2008). *Présentation du dossier. Soutien à la parentalité: les attentes des parents*. (L. r. familiale, Éd.) Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-1-page-9.htm>

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Image page de titre

<http://aidenfance.org/e-p-j-e/>

9. Annexes

9.1 Annexe 1 – Grille d’entretien

| GUIDE D’ENTRETIEN | |
|---|---|
| RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX Date de l’entretien : Lieu : Durée : | INFORMATIONS SUR L’INTERVIEWÉ Nom d’emprunt : Âge : Sexe : Parent : Rôle et fonction (réfèrent) : Institution : Années d’expérience : |
| INTRODUCTION <ul style="list-style-type: none">- Présenter les rôles : Je vais faire l’entretien. Elle va prendre des notes et intervenir quand elle veut.- Avant de commencer, pour des raisons pratiques et pour pouvoir plus facilement discuter avec vous et nous concentrer au mieux. Est-ce que ça va pour si nous vous enregistrons ? L’enregistrement est confidentiel et nous le détruirons lorsque nous aurons terminé notre recherche. De plus, nous vous garantissons donc l’anonymat de cet entretien.- Comme discuté lors de nos échanges de courriels nous sommes toutes les deux des étudiantes de la HES. C’est l’une des première fois que nous réalisons un entretien de recherche.- Nous effectuons une recherche sur l’accompagnement et le soutien des parents lors d’un placement. Vous êtes donc une des personnes idéales pour répondre à notre recherche.- Notre but est de comprendre comment les institutions travaillent ou collaborent avec les familles des enfants placés.- Nous allons vous poser des questions sur l’institution, sur vous en tant qu’éducateur et sur les familles avec lesquelles vous collaborez.- Est-ce que ça va pour vous si on se donne une heure pour l’entretien ?- Est-ce que vous avez besoin de clarifications ?- Nous pouvons donc commencer l’entretien !- Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ? | |

| THÉMATIQUES | SOUS-THÉMATIQUES | QUESTIONS | COMMENTAIRES |
|--------------------------|---|---|--------------|
| Soutien à la parentalité | <p>Quotidien professionnel</p> <p>Missions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutenir les parents dans leur rôle éducatif - Collaboration de l'institution avec les familles - Co-construction d'un projet avec le jeune et les parents <p>Types de familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monoparentales - Recomposées - Homoparentales - Migrantes - Multiproblématiques (pauvreté) - Problèmes des parents (santé, addiction) <p>Ressources parentales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de l'enfant - Situation familiale - Qualités personnelles - Entourage - Expériences | <ul style="list-style-type: none"> - Vous travaillez avec des enfants placés en institution, comment s'organise votre quotidien professionnel ? - "Soutenir les parents dans leur rôle éducatif" est mentionné comme l'une de vos missions comment cela se passe dans votre pratique ? <p><i>(Pensez à la dernière situation de collaboration avec les parents, qu'est-ce qui a été mis en place par l'institution ou par vous-même ?)</i></p> <p><i>(Est-ce que c'est toujours comme cela que ça se passe ?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec quels types de famille collaborez-vous ? <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que les parents de ces jeunes placés ont des ressources ? (Si oui) Lesquelles ? Comment pouvez-vous les aider à se valoriser, à croire en leurs ressources et à prendre leur place de parent ? (Si non) Vous pensez donc que les parents, par exemple, n'ont pas de connaissances sur leurs enfants ? | |

| | | | |
|------------------|---|--|--|
| Placement | <p>Perception du placement</p> <p>Rôles des parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice (autorité) - Pratique (tâches) - Expérience (relation affective) <p>Rôles de l'éducateur social :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Référence | <ul style="list-style-type: none"> - Comment réagissent les parents face au placement de leur enfant ? - Les familles ont-elles un rôle clairement défini dans le placement de leur enfant ? (Si oui) Lequel ? (Si non) Pourquoi ? - Est-ce que les parents gardent l'autorité parentale ? - Que peuvent-ils encore avoir comme tâches parentales ? - De quelles natures, sont les relations avec leurs enfants ? <ul style="list-style-type: none"> - Comment faites-vous pour que les parents soient intégrés dans le placement de leur enfant ? - Êtes-vous référent d'un jeune ? - Que signifie, pour vous, être référent d'un jeune par rapport à ceux qui ne le sont pas, au niveau relationnel ? - Quel est votre rôle vis-à-vis de vos référés et de leur famille ? - Sous quelles formes (mail, téléphone, etc.) avez-vous des contacts avec les familles des jeunes que vous suiviez en référence ? Et pour quelles raisons prenez-vous contact ? - De quelles natures (bon, mauvais) et à quelles fréquences (régulier, irrégulier) sont les contacts que vous entretenez avec les familles des jeunes que vous suivez en référence ? | |
|------------------|---|--|--|

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Partenariat ou collaboration entre la famille et l'éducateur</p> | <p>Mise en œuvre (moyens)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entretiens - Bilan - Synthèse - Invitations <p>Attentes des parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retour à la maison, institution partage les informations et les inclus <p>Attentes des éducateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement, sécurité, confiance, investissement <p>Retour au foyer familial</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Que mettez-vous en place pour collaborer avec les parents ? - Que faites-vous lorsqu'un parent ne veut pas collaborer ? <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont généralement les attentes des parents envers l'institution ? <ul style="list-style-type: none"> - Et quelles sont vos attentes par rapport au placement de l'enfant ? - Et quelles sont vos attentes envers les parents ? <ul style="list-style-type: none"> - Quels projets ou objectifs sont régulièrement mis en place avec l'enfant au début de leur placement ? Est-ce que l'objectif du retour au foyer est proposé ? (Si oui) À quel moment ? (Si non) Pourquoi ? <ul style="list-style-type: none"> - Quel travail est mis en place pour favoriser le retour des enfants dans sa famille ? - Existe-t-il des critères ou un protocole qui favorise le retour en foyer familial ? (Si oui) Quels critères ? (Si non) À partir de quel moment sentez-vous que l'enfant peut rejoindre sa famille ? <ul style="list-style-type: none"> - Qui prend la décision du retour de l'enfant au foyer familial ? | |
|--|---|---|--|

CONCLUSION

- **La collaboration ou le partenariat favorise-t-elle le retour au foyer familial ? Pourquoi ?**
- **Comment évaluez-vous le soutien à la parentalité dans votre institution ?**
- **Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour l'améliorer ?**
- **Nous avons terminé nos questions d'entretien**, synthèse de l'entretien en résumant les thèmes abordés, **voulez-vous compléter ou rajouter des éléments qui n'auraient pas été traités ?**
- Nous vous certifions que cet entretien restera anonyme et utilisé uniquement dans le cadre de la recherche.
- **Souhaiteriez-vous recevoir notre travail ?**
- Nous vous remercions pour le temps que vous nous avez accordé ainsi que votre collaboration.

9.2 Annexe 2 – Résumé du tableau d'analyse

| THÈME | SOUTIEN À LA PARENTALITÉ | | | |
|-------------------|--|---|---|---|
| SOUS-THÈMES | QUOTIDIEN PROFESSIONNEL | MISSIONS | TYPES DE FAMILLES | RESSOURCES PARENTALES |
| LOCUTEUR 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Travail administratif - Organisation de la journée et du week-end | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents sont constamment mis au courant (mails, rencontres) - Les parents font partie du processus de décision (écouter) - L'institution a mis en place une Prise en Charge Extérieure (PCE) | <ul style="list-style-type: none"> - Diversité des familles : en couple, divorce, alcoolique, problème psy, chômage, immigration | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, ils ont des ressources, mais il faut aller les découvrir - Les parents aiment leurs enfants et ils veulent le meilleur pour eux - Les parents prennent ce qu'on leur propose - Ça dépend des situations (exemple cuisine) |
| LOCUTEUR 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Travail administratif - Organisation de la journée et de la semaine - Lors des soirées, les éducateurs s'adaptent aux demandes et aux besoins des jeunes qui viennent vers eux | <ul style="list-style-type: none"> - C'est fluctuant et variant selon les parents - Le référent effectue un pointage deux fois par mois au téléphone, mais dans l'idéal de manière hebdomadaire - Appel direct lorsqu'il y a un problème | <ul style="list-style-type: none"> - Des familles écorchées (avec une histoire) - Maman seule, très peu de papa, beaucoup d'étrangers, peu de suisse, pathologie, addictions, enfant adopté | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, ils ont des ressources, mais il faut aller les chercher - Les parents ont de l'inquiétude pour les enfants, ils sont présents et cherchent à protéger leur enfant - Les parents ont des ressources personnelles comme par exemple la cuisine - Les parents pensent faire juste, mais du point de vue de la société c'est faux - Les éducateurs aident les parents à exprimer leurs ressources par téléphone, lors de rencontre, en créant le lien de confiance et avoir beaucoup de patience - Les parents connaissent mieux leur enfant que les éducateurs |
| LOCUTEUR 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en lien le parent avec son enfant | X | <ul style="list-style-type: none"> - Problématiques diverses : alcoolisme, cas psy, familles | X |

| | | | | |
|-------------------|--|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en confiance et valoriser le parent - Médiation et aider à verbaliser - Favoriser le contact avec les parents - Il n'y a pas un jour où on fait la même chose - Transmission des informations - Reprendre avec l'enfant quand ça se passe mal - Encourager le parent à autoriser l'enfant à être bien avec ces deux parents - Faire des rapports en fin de journée - Colloque en équipe | | divorcées, recomposées et multiculturelles | |
| LOCUTEUR 4 | <ul style="list-style-type: none"> - 3 moments forts avec les enfants (lever, midi et soirée) - Permanence | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs prennent contact avec les familles au minimum deux fois par semaine - Les parents peuvent appeler à tout moment (week-end, vacances, etc.) - Les quatre contacts officiels : admission, fin de l'admission, synthèse, fin de l'année - Visite à domicile (une fois par mois en moyenne) | <ul style="list-style-type: none"> - Parents presque tous séparés ou divorcés, mère célibataire, père pas présent ou dans un autre pays ou décédé, grand-parentalité, famille recomposée | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, les parents ont des ressources - Les parents soutiennent leur enfant, sont présents, donnent de l'amour, prennent en compte les envies - Les parents communiquent, demandent de l'aide, collaborent, se remettent en question |
| LOCUTEUR 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Entretien admission - Favoriser le lien entre l'enfant et le parent - Supervision en équipe | | <ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de parents en conflit parentaux, parents fragiles, enfant adopté, familles homoparentales, mère qui a la garde | |
| LOCUTEUR 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Explication des horaires de la journée - Les éducateurs remplacent les | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs sont assez libres - Entretiens de famille (aller à domicile) | <ul style="list-style-type: none"> - Ça dépend de chaque situation - Famille monoparentale | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, chaque parent a des ressources, mais c'est à l'éducateur d'aller les chercher et les faire |

| | | | | |
|-------------------|---|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> parents lors des temps institutionnels - Travail au quotidien avec les jeunes - Les éducateurs font le lien avec l'école et les parents | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching éducatif - Accueillir le jeune et travailler avec lui, ensuite remettre le parent dans son rôle, lui redonner confiance en ses compétences - Téléphones - Éviter les triangulations - Bilans plus officiels : 3 mois, fin d'année - Collaboration avec le réseau (OPE, CDTA, logopédistes) | | <ul style="list-style-type: none"> émerger - Souvent les parents connaissent eux-mêmes leurs ressources, ils ont la réponse eux-mêmes, il faut juste leur montrer et valoriser ce rôle parental en leur redonnant confiance |
| LOCUTEUR 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Lever, déjeuner, école, souper, coucher, jeux, études - Administratif : permanence - Projet des jeunes - Travail avec les familles | <ul style="list-style-type: none"> - De manières très différentes selon les situations - Aller à domicile - Rechercher avec le parent des pistes et des solutions et aider à imposer leur autorité. | <ul style="list-style-type: none"> - Famille en détresse à un moment - Il y a une majorité de familles séparées ou monoparentales - Il y a aussi des parents mariés, mais en minorité - Certains parents n'ont plus le droit de visite ou de garde | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, les parents ont des ressources - Les parents font du mieux qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont comme ressources - Les parents connaissent mieux leur enfant que les éducateurs - Ça dépend des parents donc c'est difficile à dire - Des parents qui se donnent, qui ont l'envie d'avancer, qui sont présents, qui mettent en place ou restent dans les mêmes lignes de ce qu'on a discuté |
| LOCUTEUR 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance de ce qui se passe pendant les visites - Résumer chaque situation familiale - Relayer les informations - Les bilans de situations - Entretien avec les deux parents - Organiser des rencontres - Réunion du comité | <ul style="list-style-type: none"> - Permettre des rencontres entre les parents et les enfants - Garantir la sécurité de l'enfant - Faire un point de situation actuelle - Faire un retour aux parents - Faire des entretiens avec les parents ou l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> - Il y a de tout - Parents souffrent de dépendance, des troubles psychiques, démunis - Relation conflictuelle entre les parents, mère a la garde | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, les parents ont des ressources |
| LOCUTEUR 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Horaires avec la journée | <ul style="list-style-type: none"> - Échanges téléphoniques réguliers | <ul style="list-style-type: none"> - Famille monoparentale, en | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, les parents ont des ressources |

| | | | | |
|--------------------|---|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Permanences - Colloques et supervision - Veille les nuits - Trajet jusqu'à l'école | <ul style="list-style-type: none"> - Rencontres - Création de lien de confiance - Collaboration | <ul style="list-style-type: none"> - couple et marié, divorcé, grand-parentalité, père absent ou à l'étranger | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents souhaitent le bien pour leur enfant - Les parents connaissent leur enfant |
| LOCUTEUR 10 | <ul style="list-style-type: none"> - Donne les horaires - Regarde le déroulement de la journée et fait les choses organisationnelles (argent de poche, médicaments) - Réunions de groupe, les colloques, synthèses - Prend en charge les jeunes | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le parent comme étant et restant le parent - Création du lien - Rester en contact et se donner les informations - Les éducateurs ne sont pas en compétition avec les parents, mais ils font les choses ensemble | <ul style="list-style-type: none"> - Père absent, mère décédée, famille monoparentale, cultures différentes, homosexuelles - Ça devient rare un couple ensemble - C'est multiple et variable - Maman plus présente, mais on essaie d'impliquer les papas | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, les parents ont des ressources, mais c'est aux éducateurs de les faire émerger - Les éducateurs peuvent faire émerger les ressources dans le quotidien avec les contacts, leur montrer qu'ils ne sont pas dans le jugement, ni dans la sanction - Les spécialistes du jeune, c'est la famille |
| TOUS | <ul style="list-style-type: none"> - Les locuteurs ne parlent pas ou très peu des parents - Ils parlent plutôt de l'organisation de la semaine en donnant les horaires - En revanche, ils n'expliquent pas le sens de leur intervention | <ul style="list-style-type: none"> - Les locuteurs parlent de leur situation qu'ils suivent en référence et non des missions de l'institution - Ils ne répondaient pas que sur les missions de l'institution, mais parlaient de la relation entre eux et les parents - Beaucoup nous ont répondu que ça dépendait des situations | <ul style="list-style-type: none"> - La question était difficile à cerner pour les locuteurs, ils prenaient le temps, réfléchissaient, riaient et questionnaient, etc. - Nous devons spécifier qu'est-ce que nous entendions par type de famille en donnant des exemples : monoparentale, etc. - Les locuteurs répondaient souvent par tous types de familles - Ils ressentent que les pères sont souvent moins présents que les mères | <ul style="list-style-type: none"> - Les locuteurs riaient lorsque nous posions cette question - Les locuteurs nous ont tous répondu que oui les parents avaient des ressources - Par contre, ils avaient de la difficulté à citer des ressources parentales - Les locuteurs nous ont souvent répondu qu'il fallait aller les chercher, mais lorsque nous demandions comment, il était difficile pour eux de répondre concrètement |

| THÈME | PLACEMENT | | | |
|-------------------|---|---|---|--|
| SOUS-THÈMES | PERCEPTION DU PLACEMENT | RÔLES DES PARENTS | RÔLES DE L'ÉDUCATEUR | RÉFÉRENCE |
| LOCUTEUR 1 | <ul style="list-style-type: none"> - En général, le placement se passe bien et les parents collaborent lorsqu'ils choisissent de placer leur enfant - Par contre, lorsque c'est un placement forcé, c'est plus difficile pour les parents, mais ça s'apaise avec le temps - Le placement reste quand même un aveu d'échec pour les parents | <ul style="list-style-type: none"> - Un rôle de collaboration et partenariat - Que les parents transmettent le plus d'infos possibles - Un rôle de présence - Les parents gardent l'autorité parentale en majorité - Les parents participent aux rendez-vous médicaux, scolaire, fêtes, transports, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Garantir le lien autant que possible entre le parent et son enfant - L'éducateur a un rôle d'aiguilleur pour les parents - Faire participer les parents au placement | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent est un point d'ancrage pour le jeune puisqu'il pilote le suivi (budget, relations familiales, école, réseau) - Rôle de transmission d'informations et de relayeur (tenir au courant les parents et collaborer) |
| LOCUTEUR 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Ça dépend des placements, c'est fluctuant en fonction de la situation familiale - Placement public : les parents demandent le placement, ils sont alors soulagés - Placement pénal : les parents sont contents que leur enfant sorte de prison - Les parents réticents sont souvent ceux qui sont fautifs (maltraitance) | <ul style="list-style-type: none"> - Un rôle de famille : c'est de participer au bilan d'admission, aux préparatifs avant et au réseau - Les parents ont toutes les tâches, mais certaines sont déléguées comme médecin | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducateur a un rôle de jongleur puisqu'il doit s'adapter aux parents - Mettre des outils en place en fonction des problématiques des parents : faire venir un traducteur - En cas de parent non collaborant, on implique le jeune | <ul style="list-style-type: none"> - Créer un lien privilégié avec le jeune - Un référent administratif (compta, téléphone) et un référent plus au niveau du lien - La référence donne un lien plus facile avec les parents (ils croient qu'on s'occupe plus) - Les contacts se font par téléphone ou par mail si les parents ne parlent pas bien le français (Skype ne prend pas) |
| LOCUTEUR 3 | X | <ul style="list-style-type: none"> - On a des attentes qu'on leur communique comme ne pas dire certaines paroles - De permettre à l'enfant que tout se passe bien en visite - Rester dans la relation du maintenant | <ul style="list-style-type: none"> - Rôle de protection et de sécurité - Rôle d'observateur - L'éducateur a un rôle de gardien de l'intégrité de l'enfant | X |

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|--|
| LOCUTEUR 4 | X | <ul style="list-style-type: none"> - Rôle durant le week-end et les vacances (sécurité, organisation et planification, devoirs) | <ul style="list-style-type: none"> - Offrir un cadre sécurisant au jeune - Permettre au jeune d'avoir des activités extérieures | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent est la personne avec qui les jeunes auront des entretiens réguliers - Créer du lien - Prendre du temps avec les jeunes en dehors du groupe - Mélange de confident, sécurisant - Par rapport à la famille, c'est le référent qui fait les contacts téléphoniques et les entretiens |
| LOCUTEUR 5 | X | <ul style="list-style-type: none"> - Que les parents soient eux-mêmes - Que les parents respectent le règlement de l'institution (horaire, lieu) | <ul style="list-style-type: none"> - Rester à sa place et ne pas prendre un autre rôle - Favoriser le lien entre le parent et son enfant | X |
| LOCUTEUR 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Tous les types de placement : parents opposés ou demandeurs de placement - Souvent, il y a un dispositif avant le placement (CDTEA et AEMO) | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents ont un rôle par rapport à l'école (autorité, décide et signe), pour enclencher une thérapie - Rôles comme la lessive, appeler l'enfant, accueillir le week-end et les vacances - Collaborer avec l'éducateur - Reprendre leur fonction parentale avec l'aide des éducateurs | <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer absolument toutes les informations - Faire des liens entre le réseau (parent, école, thérapeutes) - Investir les parents dans toutes les décisions - Les éducateurs donnent des missions aux parents pour qu'ils gardent leur fonction parentale et augmentent gentiment les demandes pour valoriser le parent | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent est en lien avec le réseau et les parents, il fait toute la communication et gère les budgets - Établir un lien particulier avec le jeune pour devenir une personne de confiance - Le référent prend contact par mails, téléphones, entretiens - Je prends contact avec eux pour avoir des nouvelles, donner des informations, école, malade, budget, etc. - Quand les parents appellent c'est souvent qu'il y a un problème |
| LOCUTEUR 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Des parents qui réagissent très bien et qui sont très collaborants - D'autres parents ne sont pas collaborants parce qu'ils sont malades et ils donnent des | <ul style="list-style-type: none"> - Rester les parents - Un des rôles est de l'accueillir le week-end (lessive, budget) - Tous les rôles que les parents peuvent prendre et assumer - Un rôle d'être présent à toutes les | <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter les parents - Faire part de nos doutes, de chercher avec les parents des solutions et de les inviter à l'institution - Créer avec les parents ce qu'ils | <ul style="list-style-type: none"> - Dans la référence, il y a l'aspect de la collaboration avec la famille, le budget, collaboration avec le réseau - En tant que référent, le point le plus central est la collaboration avec la famille |

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|--|
| | <p>messages négatifs de l'institution</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains parents ça les arrange que leur enfant soit placé et d'autres sont honteux | <p>réunions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un rôle d'implication auprès de l'enfant | <p>peuvent offrir et donner</p> | <ul style="list-style-type: none"> - En étant référent, on est plus proche de l'enfant - Sous forme téléphonique, régulière et à peu près une fois par semaine pour savoir comment le week-end, pour ne pas trianguler, pour informer (positifs ou dégâts), pour se mettre d'accord sur les règles - Il y a aussi des entretiens une fois par semaine, chaque deux semaines ou 1x par mois, ça dépend des besoins - Il y a aussi des visites à domicile |
| LOCUTEUR 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Au début, les parents sont contre le placement - D'autres parents pensent que c'est bien parce que le placement est perçu comme qqch qui permet de reprendre contact avec l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> - Un rôle de régularité pour les parents - Le rôle du parent est de prendre en charge la rencontre (trouver des activités) | <ul style="list-style-type: none"> - Être transparent avec les parents - Garantir la sécurité psychique et physique de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> - Pas de référence, mais les professionnels se partagent les situations pour ne pas oublier une famille |
| LOCUTEUR 9 | | <ul style="list-style-type: none"> - Un rôle de parent - Les parents doivent exister dans toutes les choses du quotidien comme les cahiers de notes, participer aux réunions - Que les parents prennent les tâches autant que possible | | <ul style="list-style-type: none"> - Selon le feeling, le jeune peut aller se confier à qui il veut - Le référent s'occupe de l'administratif, rapports, comptabilité et organisation - Être la personne ressource pour la famille, être disponible et répondre aux questionnements et inquiétudes - Un lien privilégié avec la famille vu qu'on connaît la situation des parents et qu'on va aux rencontres - 3 rencontres : admission, intermédiaire, fin d'année - Téléphone avec les parents au quotidien, pas de mail, WhatsApp |

| | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|
| | | | | <p>pour passer des informations (exemple des horaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aller au domicile - C'est plus le référent qui appelle que les parents |
| LOCUTEUR 10 | | <ul style="list-style-type: none"> - Les familles ont un rôle d'implication, la demande d'échange, collaboration, partenariat | <ul style="list-style-type: none"> - Organiser des marches, des séances d'informations avec les jeunes et les parents | <ul style="list-style-type: none"> - Le travail de référence c'est l'organisation, la tenue des réunions, points de situations, contacts avec les parents, services placeurs - Normalement l'éducateur référent devrait nouer un lien privilégié avec le jeune, mais il peut avoir des affinités avec d'autres collègues - C'est utile de garder contact avec la famille même si le jeune est en rupture pour la sécurité et la continuité - Le référent prend contact par téléphone ou par emails - Les parents viennent très peu à l'institution à part s'ils sont invités |
| TOUS | <ul style="list-style-type: none"> - Les locuteurs spécifient les types de placement (public et pénal) et qu'en fonction du type les parents réagissent différemment | <ul style="list-style-type: none"> - Le rôle de collaboration et le rôle d'être parent ressortent beaucoup - Les locuteurs disent qu'ils veulent donner aux parents un maximum de tâches qu'ils sont capables de réaliser | <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport aux parents, c'est transmettre les informations, communiquer et avoir des contacts réguliers - Concernant les enfants, c'est de leur garantir la sécurité | <ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de locuteurs nous ont expliqué qu'ils étaient en train de réfléchir au système des références : enlever la référence, administratif, choisir le référent - Le référent a souvent un lien particulier avec le jeune et la famille - La plupart des contacts avec les parents se font par téléphone ou entretiens formels |

| THÈME | PARTENARIAT OU COLLABORATION ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉDUCATEUR | | | |
|-------------------|---|--|---|---|
| SOUS-THÈMES | MISE EN ŒUVRE (MOYENS) | ATTENTES DES PARENTS | ATTENTES DES ÉDUCATEURS | RETOUR AU FOYER FAMILIAL |
| LOCUTEUR 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs essaient, insistent, s'adaptent, trouvent d'autres stratégies lorsque les parents ne veulent pas collaborer - Ils peuvent déléguer le rôle dans l'équipe ou au service placeur - Mettre le bien-être de l'enfant au centre - Le temps est notre allié parce qu'au départ il est impossible de collaborer puis les parents sont rassurés | <ul style="list-style-type: none"> - Les attentes sont discutées à l'admission - Que les enfants réussissent à l'école, qu'ils se fassent des amis, qu'ils se sentent bien dans leur peau et que ça se calme le week-end - Ça peut arriver que les parents demandent d'eux-mêmes le retour (s'il n'est pas dit clairement, c'est sous-jacent) - Les parents demandent à être informés et à participer (ça ressort souvent) | <ul style="list-style-type: none"> - C'est particulier, nous on ne donne jamais nos attentes - Attentes « basiques » : collaboration des parents, comportement du jeune | <ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs se basent sur les attentes du jeune et de la famille - L'objectif du placement est posé par le service placeur - Deux outils pour faciliter le retour : le retour progressif (petit à petit) et la PCE (éducateur à domicile) - Pour savoir si le jeune peut rentrer, ils observent, analysent, discutent, jettent un œil sur la progression depuis leur arrivée et évaluent les objectifs - Décision finale est prise par le service placeur |
| LOCUTEUR 2 | <ul style="list-style-type: none"> - En cas de parent non collaborant, on implique le jeune | <ul style="list-style-type: none"> - Réparer leur enfant - Qu'on s'occupe bien de leur fils, aide à grandir dans la vie et qu'il soit bien - Faire prendre conscience à l'enfant de sa difficulté - Grandir, s'autonomiser et devenir un adulte - Que l'ado puisse partir dans la société et être intégré dans un studio - Travailler le lien familial | <ul style="list-style-type: none"> - C'est que l'enfant puisse rentrer chez lui et qu'il ait les outils pour faire face à la vraie vie - Que les parents aient un minimum de contact avec les éducateurs et un minimum d'inquiétude pour l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> - Au début, il n'y a pas de projet - Le week-end est un bon indicateur pour voir s'ils sont prêts ou non à ce que le jeune rentre chez lui - Service placeur, tribunal ou les parents ont le dernier mot pour faire rentrer le jeune à la maison, ça dépend du placement - Les éducateurs n'ont pas le dernier mot, mais ils sont consultés |
| LOCUTEUR 3 | <ul style="list-style-type: none"> - On ne force pas l'enfant s'il ne veut pas parler avec son parent - Mise en place d'entretien - Utiliser le dessin et les jeux de rôles avec les animaux de la | <ul style="list-style-type: none"> - Surveiller, transmettre les informations entre les parents - Ils attendent qu'on soit un peu les policiers et qu'on mette de l'ordre - Ils attendent qu'on ait un rôle de | X | X |

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|
| | ferme pour les entretiens avec les enfants - Avec les parents qui ont des difficultés à venir, leur dire qu'ils peuvent voir leur enfant | messenger | | |
| LOCUTEUR 4 | - Inviter à la rentrée scolaire en août - Fête de printemps - Cérémonie pour ceux qui partent | - Résoudre les problèmes scolaires - Les parents veulent un retour rapide à la maison (première attente) | - Un retour à la maison - Que l'enfant se sente le mieux possible et qu'il puisse s'exprimer et réfléchir sur ce qu'il veut - Attentes envers l'équipe : transparent, pris en compte des autres, se dire les choses - Ne pas travailler dans l'urgence - Que les parents gardent leur place de parent - Être reconnu par les parents | - Lors du bilan, les objectifs des parents, de l'école, du foyer et du jeune sont consultés - Les parents demandent qu'il soit plus poli et moins agressif ; obéir et respecter les demandes ; avoir une activité extrascolaire ; remonter ses notes et retourner à l'école ordinaire - Travailler et préparer les week-ends pour avoir un retour à la maison |
| LOCUTEUR 5 | - Quand c'est difficile, on ne les laisse pas dans une pièce tout seuls et on leur propose de sortir | | | - On peut observer que les parents ont besoin de souffler certaines fois (exemple : l'enfant joue avec un autre) donc on adapte les rencontres |
| LOCUTEUR 6 | - On ne fait rien lorsqu'un parent ne veut pas collaborer, on transmet plus loin (CDTEA, hiérarchie) | - Dans les deux mois qui suivent, que tout soit réglé et qu'on puisse remettre l'enfant dans sa famille - Que la relation se passe mieux - Reposer du cadre - Bonnes notes à l'école - Régler les problèmes - Les parents parlent du retour au foyer | - Avoir le maximum d'informations sur la situation - Le réseau soit clair donc chacun sache qui fait quoi - Parents qui collaborent et disent les choses - On attend que les enfants respectent les règles, les contrats, les consignes et les directives | - On part d'un objectif global et on le décortique en projet réalisable pour l'enfant - Les parents n'interviennent pas trop sur l'objectif - L'objectif du retour est proposé sur les évaluations de fin d'année en fonction de l'avancée de chacun - PCE pour favoriser le retour - Retour progressif - Observation des week-ends et des vacances |

| | | | | |
|-------------------|---|--|---|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Décision du service placeur - Lieu de rencontre à disposition pour le parent et le jeune |
| LOCUTEUR 7 | <ul style="list-style-type: none"> - On essaie de les intégrer si ça ne prend pas, tant pis - On invite les parents à l'institution - On incite au maximum l'implication des parents | <ul style="list-style-type: none"> - Que l'enfant grandisse, gagne en autonomie, écoute, respecte les règles, réussisse à l'école, s'intègre, se fasse des copains, etc. (les choses principales) - Impression que les enfants demandent plus pour rentrer à la maison que les parents | <ul style="list-style-type: none"> - Collaborer avec les parents parce que c'est quelque chose qui est vraiment porteur pour tout le monde - Envers l'enfant, on attend du respect - À construire en fonction de chaque projet | <ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs peuvent être fixés soit au niveau du scolaire, soit attitude, soit sa manière de gérer les émotions, s'intégrer dans un groupe, gérer un conflit, apprendre à communiquer - L'idée c'est quand même qu'il retourne à la maison puisque l'institution reste une parenthèse dans sa vie - Évaluer en fonction des retours du week-end - Généralement les parents savent dire s'ils ne sont pas prêts - C'est l'assistant social qui décide du retour de l'enfant en se basant sur l'avis et l'observation des éducateurs |
| LOCUTEUR 8 | <ul style="list-style-type: none"> - On explique qu'il y a un mandat et ce qui va se passer, du coup ils se sentent plus rassurés - Souvent, ils sont d'accord d'essayer et d'autres disent non et c'est renvoyé à l'autorité | <ul style="list-style-type: none"> - Relation avec son enfant se passe bien - Avoir accès à son enfant - Enfant en sécurité | | <ul style="list-style-type: none"> - Arriver à une autonomie de droit de visite |
| LOCUTEUR 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler qu'on est là pour le bien de son enfant - Les inviter à aller aux réunions officielles | | | <ul style="list-style-type: none"> - Il ne rentre pas directement, ils mettent en place des week-ends avec la présence d'une AEMO qui fait des retours - L'assistante sociale et le service placeur font des visites et questionnent à la maison |

| | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|--|
| <p>LOCUTEUR 10</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Points de situation, bilans et réseau - Aller dans la famille si on est invité, c'est une source d'infos très riches - Tenir informés les parents même s'ils ne veulent pas collaborer - Les éducateurs essaient et si ça ne fonctionne pas tant pis | <ul style="list-style-type: none"> - Faire en sorte que ça aille mieux - Réparer le jeune pour qu'il ait un avenir et qu'il soit préparé - Une meilleure relation entre eux - Souvent les parents demandent à être plus inclus dans le placement car ils sont désemparés et ils ne savent pas comment faire | <ul style="list-style-type: none"> - Comme les attentes des parents, c'est-à-dire que le jeune aille le mieux possible, une formation et lui donner les moyens de passer gentiment vers l'âge adulte et qu'il soit mieux équipé - Pas d'attentes envers les parents | <ul style="list-style-type: none"> - Souvent, les parents disent qu'ils veulent que le jeune rentre à la maison, mais après ils se rendent compte que le jeune veut plus un studio - Les objectifs sont la réussite scolaire et professionnelle, climat familial apaisé et bon fonctionnement dans l'institution - Office de la protection de l'enfance s'occupe de décider quand il peut rentrer |
| <p>TOUS</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Le plus souvent, les éducateurs appellent les parents pour collaborer ou ils les invitent aux réunions officielles - La plupart des éducateurs essaient d'impliquer les parents en parlant des difficultés qu'ils rencontrent avec les jeunes au foyer et en leur demandant ce qu'ils font à la maison | <ul style="list-style-type: none"> - Les locuteurs répondent que les principales attentes des parents sont : meilleure relation, réussir à l'école, retour à la maison, sécurité de l'enfant, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs ne s'étaient jamais posé la question sur leurs attentes envers les parents et les enfants - Au début, ils nous répondent « je n'ai pas d'attentes », mais donnent quand même des réponses - Les locuteurs veulent de la collaboration avec les parents et que le jeune se comporte de manière adéquate | <ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas du ressort des institutions de décider si l'enfant rejoint le foyer familial, mais le service placeur, le tribunal ou les parents choisissent, les éducateurs sont consultés - À travers les week-ends et les vacances, les éducateurs peuvent sentir si les jeunes sont prêts à rentrer chez eux |

| THÈME | CONCLUSION | | |
|-------------------|---|---|---|
| SOUS-THÈMES | LIEN ENTRE LA COLLABORATION ET LE RETOUR AU FOYER FAMILIAL | L'ÉVALUATION DU SOUTIEN À LA PARENTALITÉ DANS L'INSTITUTION | LES AMÉLIORATIONS |
| LOCUTEUR 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, le partenariat favorise parce que c'est comme ça qu'on peut faire avancer les choses - Pour pouvoir initier un changement, on a besoin du partenariat et de collaborer avec les parents - Faire une équipe avec les parents et d'être sur le même niveau | <ul style="list-style-type: none"> - Toujours travailler et en constante progression - Plutôt bon, mais perfectible encore | <ul style="list-style-type: none"> - Être encore plus créatif (utiliser plus les locaux) - On peut plus impliquer les parents - Rien à mettre en place de nouveau, mais plus accentuer sur ce qu'ils font déjà |
| LOCUTEUR 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, parce que tu ne peux pas travailler tout seul avec ton jeune et tu ne peux pas construire sans eux | <ul style="list-style-type: none"> - Plein de choses à faire comme les dimanches soirs qui sont en questionnement - Toujours des choses à faire | <ul style="list-style-type: none"> - Les vacances d'été où les jeunes rentrent chez eux alors que le reste de l'année ils sont au foyer - Les week-ends lui posent aussi des questions - Soutenir les collègues lors de parents virulents - Créer une association des parents |
| LOCUTEUR 3 | | <ul style="list-style-type: none"> - Dur de s'évaluer | <ul style="list-style-type: none"> - On essaie d'améliorer les trois outils (médiation, coaching et entretien) |
| LOCUTEUR 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, tout enfant a besoin de parents, sans les parents, on ne peut pas faire grand chose | <ul style="list-style-type: none"> - En train de se développer - On ne peut que mieux faire avec les années et le temps | <ul style="list-style-type: none"> - Lieux de rencontre plus réguliers - Inviter les parents à venir manger - Rencontrer les parents chez eux |
| LOCUTEUR 5 | | <ul style="list-style-type: none"> - Difficile, on ne peut pas dire l'impact qu'on a - On se dit qu'on fait au mieux | <ul style="list-style-type: none"> - On s'adapte à l'évolution de la société (avec les différents types de famille) |
| LOCUTEUR 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui collaborer pour voir plus d'éléments concrets | <ul style="list-style-type: none"> - Besoin de temps en plus | <ul style="list-style-type: none"> - Avoir du budget en plus par l'état |
| LOCUTEUR 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui ça favorise parce que sans la collaboration, c'est toujours difficile, avec la collaboration, c'est un contexte qui favorise l'avancement | <ul style="list-style-type: none"> - On pourrait toujours faire plus c'est sûr, on a beaucoup de possibilités pour mettre en place beaucoup de choses | <ul style="list-style-type: none"> - Modifier les choses dans le travail au quotidien - Voir les parents plus régulièrement - Utiliser encore plus les ressources qu'on a déjà - Manque de temps et un peu d'implication |
| LOCUTEUR 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Dans certaines situations, oui, mais ça dépend de la problématique de base | <ul style="list-style-type: none"> - On peut toujours faire plus et mieux - Rester réaliste par rapport aux moyens et aux possibilités | <ul style="list-style-type: none"> - On se remet en question et on réfléchit, alors des choses vont encore changer - On doit faire attention à l'évolution de la société - Trouver des moyens pour que les parents communiquent ensemble |
| LOCUTEUR 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, je pense, c'est mieux pour le parent de | <ul style="list-style-type: none"> - Il me semble que les parents ont une grande | <ul style="list-style-type: none"> - La distance |

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| | collaborer s'il veut retrouver son enfant | place, leurs compétences sont reconnues, on les reconnaît en tant que parents et nous ne sommes pas là pour les remplacer - Tout est noté, ils ont accès à tous les dossiers | - Un lieu pour faire venir les parents - Comment ré accueillir les enfants le dimanche soir |
| LOCUTEUR 10 | - Oui parce que collaborer ça favorise l'évolution de la situation que ce soit le retour ou pas | - Toujours persuadé qu'on peut faire plus - Les parents sont dépassés et en manque d'informations | - Fête de fin d'année - En début d'année, il faudrait faire un truc et poser les choses - Fête de Noël et événements pour impliquer les parents, pour qu'ils se rencontrent et discutent - Association des parents d'enfants pour se soutenir et se donner des astuces |
| TOUS | - Tous les locuteurs nous ont répondu oui à la question, mais n'ont pas développé, ou très peu, pourquoi la collaboration est nécessaire | - La question était difficile à cerner ou ils ne comprenaient pas forcément le sens - Les locuteurs nous disent qu'ils peuvent toujours mieux faire sans donner d'exemple | - La plupart des locuteurs veulent améliorer et retravailler ce qui est déjà mis en place dans leur institution |