

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

(Re)devenir un bon parent ? Soutien à la parentalité et réhabilitation des compétences parentales.

Dans un soutien à la parentalité, comment l'éducateur·trice social·e ou l'équipe éducative détermine les compétences parentales à réhabiliter ?

Réalisé par : Bise Matilde

Promotion : BAC 16

Sous la direction de : Jurisch Praz Sarah

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue durant ce travail de Bachelor, pour leur soutien et leurs conseils.

Madame Sarah Jurisch Praz, directrice de Bachelor, qui m'a accompagnée tout au long du processus de travail et qui m'a soutenue dans cette démarche.

Je tiens ensuite à remercier les professionnel·le·s et les institutions, sans qui ma partie de recherche n'aurait pas été possible.

Madame Vanessa Godel-Collaoud pour la relecture de mon travail. Elle a été d'une aide précieuse concernant la correction de la syntaxe et de l'orthographe.

Avertissements

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. De plus, les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs. Ensuite, le travail présent n'a pas été utilisé dans une forme identité ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Finalement, j'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

De plus, au travers de mes recherches, j'ai constaté que la structure familiale typique, père – mère-enfant(s), s'était modifiée. En effet, les professionnel·le·s travaillent fréquemment avec des parents divorcés, séparés ou veufs·veuves. C'est pourquoi, j'ai décidé de parler du parent au singulier durant tout mon travail de Bachelor.

Finalement, pour des soucis d'égalité de genre, j'ai décidé d'écrire mon travail de Bachelor avec le langage épïcène. Ceci permettant à chacun·e de se retrouver dans l'écrit et ne pas faire de discrimination.

Résumé

Ce travail de Bachelor s'intéresse au soutien à la parentalité ainsi qu'à la réhabilitation des compétences parentales. Plus précisément, comment les éducateurs et les éducatrices sociales réalisent du soutien à la parentalité, lorsque le parent se voit retirer le droit de garde de son enfant pour manquement à son rôle et ses compétences parentales.

Mon questionnement principal interpelle la pratique des éducateur·rice·s travaillant en foyer. En effet, je me demande comment les éducateur·rice·s déterminent et évaluent les compétences parentales à réhabiliter du parent.

Afin de répondre à ma question de recherche et de vérifier mes hypothèses, j'ai effectué des entretiens semi-directifs. L'échantillon de professionnel·le·s est constitué d'éducateur·rice·s qui travaillent dans une institution du canton de Vaud.

Au terme de l'analyse des entretiens, j'ai identifié plusieurs résultats. D'abord, nous constatons que la loi sur la protection des mineurs (LProMin) stipule que les foyers en faveurs de la protection de la jeunesse doivent effectuer du travail avec les familles grâce au concept du soutien à la parentalité. Cependant, lors des entretiens, j'ai relevé que les éducateur·rice·s se sentaient relativement démun·e·s face à cette mission de la réhabilitation des compétences parentales. Les professionnel·le·s déclaraient ne connaître que peu le cadre légal concernant la parentalité attendue. Ensuite, les locuteurs ont soulevé le fait qu'ils·elles basaient leurs accompagnements parentaux sur le mandat de placement délivré par le Service de la Protection de la Jeunesse (SPJ) et l'assistant·e social·e en charge de la situation. Cependant, tous les éducateur·rice·s ont relevé que les objectifs de placement étaient très vastes et généraux. Ceci, permettant également aux éducateur·rice·s d'avoir une grande marge de manœuvre dans l'accompagnement parental. Finalement, les entretiens ont révélé que les éducateur·rice·s n'avait pas le pouvoir de décision concernant la fin de placement de l'enfant, mais qu'ils·elles étaient des agents de transmission d'informations aux assistant·e·s social·e·s, qui eux·elles ont le pouvoir de décision finale.

Mots-clés

Soutien à la parentalité - compétences parentales –réhabilitation des compétences parentales - placement institutionnel – éducateurs et éducatrices sociales– éducation sociale – aide contrainte

Table des matières

1. INTRODUCTION	6
1.1 SOUTIEN À LA PARENTALITÉ ET RÉHABILITATION PARENTALE : QUELLES IMPLICATIONS POUR LES PARENTS ?	6
1.2 LA RÉHABILITATION DES COMPÉTENCES PARENTALES : ATTENTES INSTITUTIONNELLES ET VÉCU PARENTAL.	8
2. CADRE CONCEPTUEL	10
2.1 PLACEMENT INSTITUTIONNEL ET PARENTALITÉ	10
2.1.1 <i>Les lois concernant la protection de l'enfance</i>	10
2.1.2 <i>Les acteur-ric-e-s impliqué-e-s dans la décision de placement</i>	11
2.1.3 <i>Les prescriptions concernant la parentalité</i>	12
2.2 SOUTIEN À LA PARENTALITÉ : UNE FORME D'AIDE CONTRAINTE	13
2.2.1 <i>Parentalité et fonctions parentales</i>	13
2.2.2 <i>Soutien à la parentalité</i>	14
2.3 COMPÉTENCE ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES.....	18
2.3.1 <i>Définition de la compétence</i>	18
2.3.2 <i>La compétence parentale</i>	18
2.3.3 <i>L'évaluation de la compétence</i>	19
2.4 SYNTHÈSE	20
3. LE PLACEMENT, UN ESPACE D'ATTRIBUTION DE L'IDENTITÉ DE « BON PARENT » ?	22
3.1 PROBLÈME DE RECHERCHE	22
3.2 QUESTION DE RECHERCHE	25
3.3 HYPOTHÈSES.....	25
3.3.2 HYPOTHÈSE 2	28
4. MÉTHODOLOGIE.....	29
4.1 TERRAIN DE RECHERCHE.....	29
4.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON	29
4.3 PRISE DE CONTACT.....	29
4.4 PROTECTION DES DONNÉES	30
4.5 TECHNIQUE DE RÉCOLTE DES DONNÉES	30
4.6 CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN	31
4.7 REMANIEMENT DE LA GRILLE D'ENTRETIEN	31
4.8 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS	31
4.9 DÉMARCHE DE L'ANALYSE	32
5. ANALYSE.....	34
5.1 COLLABORATION RÉSEAU	34
5.2 COLLABORATION AVEC LE PARENT	34
5.3 SOUTIEN À LA PARENTALITÉ	35
5.4 IDENTITÉ PARENTALE PRESCRITE PAR LA LOI	36
5.5 IDENTITÉ PARENTALE ATTENDUE (PAR AUTRUI)	37
5.6 ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	37
5.7 COMPORTEMENT RECONNU COMME COMPÉTENT	39
6. DISCUSSION.....	41
6.1 COMPRENDRE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	41
6.2 HYPOTHÈSE 1	42
6.2.1 <i>Sous-hypothèse A</i>	42
6.2.2 <i>Sous-hypothèse B</i>	43
6.2.3 <i>Sous-hypothèse C</i>	44
6.3 HYPOTHÈSE 2	46
6.4 QUESTION DE RECHERCHE.....	47

6.5 PISTES D'ACTION	48
7. BILAN	50
7.1 BILAN DE LA RECHERCHE	50
7.2 BILAN PERSONNEL	50
7.3 CONCLUSION EN LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL.....	51
8. BIBLIOGRAPHIE.....	53
8.1 ARTICLE DE LOIS	54
9. ANNEXES	55
9.1 GUIDE D'ENTRETIEN 1	55
9.2 GUIDE D'ENTRETIEN 2	57

1. Introduction

1.1 Soutien à la parentalité et réhabilitation parentale : quelles implications pour les parents ?

Mon intérêt pour la thématique du placement institutionnel et du soutien à la parentalité s'est développé lors de ma première formation pratique. En effet, j'ai eu l'occasion de travailler dans un foyer avec des mineur·e·s. Ceux-ci étaient placé·e·s en institution suite à une décision de justice prise par l'autorité de protection de l'enfance. Il s'agissait souvent de placements non-volontaires, c'est-à-dire qu'il y avait un retrait du droit de garde du parent prononcé par la Justice de Paix qui est l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) dans le canton de Vaud. Les placements avaient une durée et des motifs assez différents comme par exemple : des situations de négligence, de maltraitance physique ou des troubles psychiques du parent. De plus, lors du placement en institution, un mandat prononcé soit par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ), soit par l'APEA en fonction du type de placement, définissait les objectifs familiaux à atteindre pour envisager un retour de l'enfant au lieu de domicile. Des séances étaient organisées tous les trois mois entre le service de protection de la jeunesse, l'assistant·e social·e en charge de la situation et l'éducateur·rice référent·e. Celles-ci avaient pour but d'évaluer l'avancée ou non de la situation, de discuter des objectifs de placement et des éventuels projets futurs pour l'enfant et sa famille.

L'institution avait comme mission d'accompagner le parent, de le soutenir et de travailler sur la réhabilitation des compétences parentales. C'est pourquoi, dès l'entrée en institution, le parent était convié à un entretien avec l'éducateur·rice référent·e de son enfant. Ceci permettait d'organiser les éléments du quotidien comme les heures du coucher, les loisirs, en donnant la possibilité au parent de garder un certain pouvoir de décision sur ces éléments, tout en valorisant le fait qu'il connaissait mieux son enfant que les professionnel·le·s. Le soutien à la parentalité devenait encore plus présent lorsque le retour à la maison était envisagé par l'équipe éducative et l'assistant·e social·e. En effet, les professionnel·le·s sociaux mettaient l'accent sur la réhabilitation des compétences parentales en faisant des retours à domicile progressifs. C'est-à-dire que l'enfant rentrait une à deux nuits par semaine et les week-ends. Lors du retour au foyer, les éducateur·rice·s prenaient un moment avec le parent afin de discuter du déroulement des soirées/week-ends, des moments partagés et des difficultés rencontrées. Ensuite ils·elles le faisaient également avec l'enfant afin de savoir comment il avait vécu ces quelques jours. Les professionnel·le·s essayaient également de confier de plus en plus de responsabilités au parent, telles que prendre des rendez-vous médicaux ou scolaires pour son enfant, aller faire des achats avec lui, ce qui permettait au parent de reprendre progressivement sa place dans le quotidien de son enfant.

Toutefois, cette expérience a soulevé de nombreux questionnements personnels à propos de la manière dont les professionnel·le·s travaillent avec le parent et les diverses attentes qui existent autour de ce placement.

Premièrement, est-ce que le parent n'est pas contraint à travailler sur ses compétences parentales pour correspondre aux exigences de l'autorité de protection de la jeunesse et d'espérer un retour à domicile de son enfant ? J'ai l'impression que le parent est conscient des objectifs posés par les autorités placeuses et l'équipe éducative. Il sait que s'il ne répond pas à ces normes demandées explicitement, son enfant ne regagnera pas le domicile familial. Alors, mon questionnement porte sur les actes effectués par le parent. N'est-il tout simplement pas contraint de répondre à ces objectifs, sous peine de ne plus revoir son enfant ? Le travail entre les éducateur·rice·s et le parent ne repose-t-il pas sur un rapport de pouvoir de la part des professionnel·le·s envers les parents ? En somme, la collaboration entre le parent et l'équipe éducative reposerait sur l'aide contrainte. Nous verrons plus en détail cette thématique exposée par Hardy (2016) dans le cadre conceptuel.

Deuxièmement, est-ce que ce n'est pas trop demander au parent d'assumer certaines tâches, alors que la justice lui a retiré le droit de garde pour ces mêmes motifs. Prenons l'exemple d'un parent qui a été négligeant envers son enfant, et donc l'autorité de protection lui a retiré le droit de garde. Celui-ci n'était pas adéquat dans la relation et il y avait des carences en soins. N'est-ce pas le mettre en situation de test voire d'échec de la part des professionnel·le·s que de lui demander de prendre rendez-vous pour son enfant chez un médecin et de l'accompagner chez celui-ci. Ou encore, de s'impliquer dans la scolarité de ses enfants, par exemple, en demandant au parent de réaliser les devoirs avec eux, alors que lui-même a des difficultés avec tout ce qui est d'ordre budgétaire ou administratif. Ces exemples illustrent le travail qu'effectue l'équipe éducative à propos de réhabilitation des compétences parentales. Nous observons que ces espaces que l'équipe éducative laisse au parent pour s'occuper de son enfant sont en réalité des moments d'évaluation de la compétence parentale. « *Nous considérons qu'une compétence n'est pas une caractéristique propre, intrinsèque de l'individu mais une qualité attribuée : c'est l'attribution par un tiers d'une qualité à un sujet à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Par conséquent, la pratique du parent sera évaluée favorablement si elle correspond positivement aux compétences parentales attendues, ou à l'inverse, si les compétences ne correspondent pas, le parent sera jugé négativement de la part des professionnel·le·s. Nous verrons plus en détails la thématique de l'évaluation des compétences parentales selon Wittorski (2016) dans le cadre conceptuel.

Finalement, je me questionne sur la façon dont les éducateur·rice·s travaillent avec le parent sur les compétences parentales. En effet, un certain nombre d'institutions au service de la protection de la jeunesse encouragent la réhabilitation des compétences parentales. Mais sur un plan pratique, au quotidien, qu'est-ce que cela signifie ? Comment l'équipe éducative définit les compétences à travailler et à quel moment celles-ci sont atteintes ou non ? Pioli (2006) souligne le caractère paradoxal du soutien à la parentalité. Celui-ci peut soit être entrepris de manière émancipatoire, soit l'éducateur·rice adopte une posture de contrôle dans ce travail de réhabilitation des compétences parentales. Nous verrons plus en détail la théorie de cet auteur dans le cadre conceptuel.

Suite à tous ces questionnements, j'ai discuté avec mes collègues pour en savoir plus sur leurs points de vue et leur positionnement face à mes réflexions. Nombreux·ses étaient celles et ceux qui pensaient que le placement et le retrait de droit de garde relevaient principalement de la responsabilité parentale. Elles et ils me décrivaient à quel point il était important de plus travailler avec les parents, mais souvent, un manque de temps se faisait ressentir. C'est donc tout au long de ma formation pratique que je me suis questionnée sur la collaboration et le travail de co-construction qui se faisait réellement entre les professionnel·le·s et le parent. C'est pourquoi, j'ai décidé de focaliser mon travail de recherche sur cette thématique. Je souhaitais savoir comment les éducateur·rice·s évaluent les compétences parentales qui doivent être développées et comment ils·elles accompagnent les parents vers une réhabilitation de celles-ci.

Plus spécifiquement, le cadre théorique vise à :

- Découvrir le déroulement des placements institutionnels dans le canton de Vaud
- Exposer les différents acteur·trice·s et leurs rôles au sein de la protection de l'enfance dans le canton de Vaud
- Définir le soutien à la parentalité et en quoi il relève de l'aide contrainte dans une situation de placement institutionnel
- Définir la notion de compétence et plus particulièrement de compétences parentales

Pour ce qui concerne la partie empirique, elle a pour objectifs de :

- Mettre en lumière la marge de manoeuvre des éducateur·rices sociaux dans la protection de l'enfance
- Comprendre les enjeux du soutien à la parentalité dans un placement non volontaire :

- L'évaluation de la parentalité se fait en fonction de la parentalité attendue
- Comprendre la posture des professionnel-le-s sur l'adéquation du bon comportement parental
- Comprendre comment les éducateur-ric-e-s définissent les compétences parentales à réhabiliter
- Proposer des pistes d'actions dans la réhabilitation des compétences parentales

Finalement de manière plus personnelle, je souhaite à travers ce travail de Bachelor :

- Adopter une démarche méthodologique rigoureuse
- Faire preuve d'une posture de recherche
- M'exercer à réaliser des entretiens de recherche
- Développer mes connaissances sur le soutien à la parentalité pour effectuer un meilleur accompagnement dans ma future vie professionnelle

1.2 La réhabilitation des compétences parentales : attentes institutionnelles et vécu parental.

Suite à l'entretien exploratoire que j'ai réalisé avec une ancienne collègue et à ma formation pratique que j'ai pu exercer dans un foyer de protection de l'enfance, j'ai relevé un écart entre les attentes des éducateur-ric-e-s et du SPJ sur le travail de la réhabilitation des compétences parentales envers les parents et la réalité dans laquelle ceux-ci se trouvent. Lors de l'entrée en institution, le SPJ fixe des objectifs parentaux assez généraux à atteindre, et l'équipe éducative les précise en utilisant des éléments à appliquer concrètement pour le parent. En effet, ce placement non désiré par le parent peut entraîner une réalité assez complexe. Il se voit éloigné de ses enfants avec des droits de visite imposés par le juge de l'APEA qui définit les jours, les heures et les lieux de visite autorisés (Potin, 2009, p. 14). De plus, le fait que son enfant soit quotidiennement accompagné par l'équipe éducative peut modifier la relation que l'enfant entretient avec son parent (Potin, 2009, p. 18) en fonction de la place et des propos que tiennent les professionnel-le-s.

Partant de là, j'ai formulé la question de départ suivante : *Comment les professionnel-le-s accompagnent le parent vers une réhabilitation des compétences parentales dans un contexte d'aide contrainte ?* En effet, lorsque l'APEA retire le droit de garde au parent, c'est qu'il existe un manque dans la fonction parentale : « *C'est la parentalité qui est remise en cause : défaillance ou disqualifications parentales aboutissent à une stigmatisation des parents, ensuite amène à rencontrer des professionnels, socialement reconnus et réputés compétents pour leur savoir-faire éducatif, censés assurer momentanément à leur place la plupart des activités éducatives parentales durant le placement de l'enfant* » (Fablet, 2008, p. 6). Nous pouvons donc supposer qu'il y aura une certaine concurrence entre le parent et les professionnel-le-s. Comment le parent accepte-t-il que la justice lui ait retiré le droit de garde ? De plus, que ressent-il à propos du fait que ce soit l'équipe éducative qui accompagne quotidiennement son enfant ? Cela renvoie à la notion de parentalité selon Houzel (1999) et ses trois fonctions parentales : l'exercice, l'expérience et la pratique de la parentalité. Plus précisément, cette dernière se définit comme ce qui : « *concerne les tâches effectives, objectivement observables qui incombent à chacun des parents : soins à l'enfant, interactions comportementales, pratiques, éducatives, etc. Chaque fois qu'un enfant est séparé de ses parents ces pratiques sont déléguées à d'autres.* » (Houzel, 1999, p. 116). L'exercice de la parentalité est donc effectuée partiellement par l'équipe éducative lors du placement en institution. Mais dans un cadre de soutien à la parentalité, comment les professionnel-le-s travaillent-ils-elles avec le parent sur ses compétences ? De quelle manière, l'équipe éducative guide-t-elle le parent pour répondre aux objectifs fixés par l'assistant-e social-e du SPJ et l'APEA.

Le contexte d'aide contrainte est également une thématique importante de ma question de recherche. « *Dans son acceptation la plus courante, une contrainte se définit (et se vit) comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action* » (Hardy, 2016, p. 17). Cet auteur souligne le fait que nous sommes continuellement confrontés à des situations contraignantes dans le quotidien. Au sein de ma question de recherche, le contexte d'aide contrainte renvoie au placement non volontaire et au retrait du droit de garde de l'enfant à son parent, celui-ci se retrouvant obligé de rencontrer l'équipe éducative et de collaborer avec elle, sous peine d'avoir des problèmes avec la Justice de Paix. Nous pouvons donc nous questionner sur le sens que le soutien à la parentalité prend, lorsque les parents sont obligés de s'y soumettre.

2. Cadre conceptuel

Suite à ma question de départ qui est de savoir comment les professionnel·le·s accompagnent les parents vers une réhabilitation parentale dans un contexte d'aide contrainte, je vais traiter les thématiques suivantes dans mon cadre conceptuel : le fonctionnement d'un placement institutionnel ainsi que le soutien à la parentalité et finalement la notion de compétence. Cette partie m'aidera ensuite à construire mes hypothèses.

2.1 Placement institutionnel et parentalité

2.1.1 Les lois concernant la protection de l'enfance

En Suisse, les lois concernant la protection de l'enfance sont multiples, toutefois, j'ai décidé de me baser uniquement sur le droit civil. En effet, durant ce travail de recherche, je me suis intéressée au placement pour des raisons civiles et non pénales. Les placements pénaux entraînant d'autres conditions de placement et différentes prescriptions légales.

Tout d'abord, la protection internationale se base sur la Convention de l'ONU sur les droits de l'enfant. Ensuite, le droit civil suisse aborde la protection de la jeunesse dès l'article 307 du Code Civil (CC). Puis, la loi d'application vaudoise du droit fédéral de la protection de l'adulte et de l'enfant (LVPAE) a été adoptée en 2012 par le canton de Vaud, afin de fixer la compétence des autorités de protection de l'adulte et de l'enfant, ainsi que la procédure applicable devant ces autorités. Finalement, l'Etat de Vaud a adopté la loi sur la protection des mineurs (LProMin) en 2004, suite à cela, le règlement d'application de la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (RLProMin) de 2017, précise les dispositions de la LProMin. Il est important de savoir qu'en droit le principe de subsidiarité est en vigueur : *« En politique, le principe de subsidiarité est le principe selon lequel une responsabilité doit être prise par le plus petit niveau d'autorité publique compétente pour résoudre un problème. C'est donc pour l'action publique, la recherche du niveau le plus pertinent et le plus proche des citoyens. Il conduit à ne pas faire à un échelon plus élevé ce qui peut être fait avec la même efficacité à un échelon plus bas. Le niveau supérieur n'intervient que si le problème excède les capacités du niveau inférieur »* (Tourev, 2005). Si nous prenons l'exemple du retrait du droit de garde, nous constatons que l'APEA est cantonale. C'est-à-dire, que c'est l'APEA qui prononce le retrait de droit de garde et décide de la décision de placement, en se basant sur les lois cantonales. Toutefois, il se peut que dans certaines situations familiales, les enjeux soient trop problématiques et la situation serait traitée par la Confédération.

Le Code Civil suisse (CC) indique les différentes mesures correspondant à la protection de l'enfant. En effet, l'article 307c décrit les mesures protectrices. C'est lorsque l'enfant est en danger dans son développement et que les parents ne sont pas en mesure d'assurer le bon déroulement de celui-ci, que l'Etat a un droit de regard et d'instruction si cela est nécessaire (CC Art. 307c). L'autorité de protection peut également mettre en place des curatelles éducatives et paternelles (CC, Art. 308c). C'est-à-dire que la justice va nommer un·e curateur·rice pour qu'il·elle assiste à l'aide de conseils, les pères et les mères. Au niveau cantonal, Vaud a adopté la loi sur la protection des mineurs (LProMin), ayant pour but d'agir de manière préventive sur les dangers que peut subir un·e mineur·e, d'assurer une coopération entre les parents et la protection de la jeunesse et finalement de protéger les mineur·e·s qui vivent en dehors du milieu familial (LProMin, Art. 3, 2016). Nous voyons que cette loi favorise le soutien à la parentalité lors d'un placement en prônant la coopération entre les parents et la protection de la jeunesse.

Le droit fédéral et le droit cantonal s'accordent sur les modalités d'interventions faites par l'APEA. Lorsque les parents sont dans l'incapacité de protéger le développement de leur enfant, des mesures protectrices sont mises en place afin de garantir le bien-être de l'enfant (CC, art. 307c). Ces mesures peuvent être de différents degrés, de la plus faible à la plus élevée. La première est une mesure d'assistance, c'est-à-

dire, que l'autorité de protection a un droit de regard et d'instruction sur la situation familiale, à l'aide d'accompagnement socio-pédagogique comme l'accompagnement éducatif en milieu ouvert. La deuxième mesure est la curatelle, puis le retrait de droit de déterminer la résidence et finalement le retrait de l'autorité parentale (CC, art. 307-312) Dans la suite de ce chapitre, je vais m'intéresser plus particulièrement au retrait du droit de déterminer la résidence et du retrait de l'autorité parentale.

2.1.2 Les acteur·rice·s impliqué·e·s dans la décision de placement

Dans un premier temps, je tenterai de définir les acteur·rice·s en contexte dans une décision de retrait de droit de déterminer la résidence et du retrait de l'autorité parentale.

Dans le canton de Vaud, nous comptons neuf Justices de Paix qui remplissent la fonction d'APEA, à raison d'une par district. En tant qu'autorité de protection de l'adulte et de l'enfant, l'APEA s'occupe des mesures de protection prévues par le Code Civil envers les majeur·e·s et les mineur·e·s et par les différentes lois cantonales citées précédemment. Concernant les mesures de protection de l'enfance, la procédure comprend plusieurs étapes. Premièrement, l'APEA reçoit soit un signalement, une requête ou une ouverture d'office. (Art.13 LVPAE) Ce signalement doit être fait pas écrit à l'APEA. Suite à cela, le·la président·e de l'autorité va mener une enquête à propos des éléments reçus. Une fois l'enquête terminée, il·elle va la soumettre au reste du comité de protection de l'enfance (Art.15 LVPEA) et ils vont prendre une décision : d'une part la situation peut être réglée sans intervention et le dossier sera clôt, soit le·la président·e peut ordonner une enquête qui visera à limiter l'autorité parentale ou instaurer des mesures provisionnelles protectrices pour l'enfant. Celles-ci ont été mises en place, mais l'autorité de protection doit rendre une décision dans les six mois (Art. 36 LVPAE). D'autre part, l'APEA va prendre des mesures de protection de l'enfant comme le cite l'article 307 du Code Civil. Il s'agit ici de placer l'enfant « *chez des parents nourriciers ou vivants, dans d'autres cas, hors de la communauté familiale de leur père et mère* » (CC, art. 307C, al.2).

Parallèlement, le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ) peut recevoir des signalements. Celui-ci émet une appréciation de la situation d'urgence et la transmet à l'APEA. Si le·la mineur·e se trouve dans une situation qui met en péril sa sécurité, le SPJ a le pouvoir de prendre des mesures d'urgence indispensables (Art 33 LVPEA). Dans tous les cas lors d'un signalement, le service de protection effectue une enquête de la situation et identifie la mise en danger ou non de l'enfant. Il va contacter différent·e·s professionnel·le·s pour avoir les informations nécessaires à son rapport. Lorsque le SPJ constate une infraction sur les lois de la protection de l'enfance, il a le devoir de le signaler et d'en faire part à l'APEA (art.34, LVPEA). Lorsqu'un retrait de droit de garde est prononcé par l'APEA, le service de protection désigne une institution qui pourrait correspondre à l'enfant et qui correspond aux normes de politique socio-éducative (Art.28, RProMin). « *Ce placement a pour but d'assurer la sécurité et le développement du mineur, favoriser les changements nécessaires au sein de sa famille et de travailler sur le lien entre l'enfant et ses parents lorsque cela est autorisé par la justice* » (Art. 3, LProMin).

Par ailleurs, l'assistant·e social·e (AS) joue un grand rôle dans le placement. En effet, l'AS peut soit provenir du SPJ ou alors de l'office des curatelles et tutelles professionnelles (art.42, LVPEA). Celui-ci va rechercher une institution qui correspond aux besoins de l'enfant et qui répond au mandat de placement rédigé par lui·elle-même. L'assistant·e social·e va ensuite rencontrer le pôle d'admission de l'institution afin de lui présenter le mandat de placement. Ce document contient le type de placement, volontaire ou non, la description de la situation familiale et les objectifs de placement. L'assistant·e social·e sera ensuite garant·e du cadre du placement, c'est-à-dire que c'est lui·elle qui va gérer le cadre de visite. En effet, il·elle décidera des horaires, des lieux de et de la fréquence des visites entre parent et enfant. Ensuite, l'AS va également observer l'évolution du placement et le travail des objectifs effectués par le parent lors des bilans qui ont lieu tous les trois mois environ (Etat de Vaud , 2018). Finalement, lorsque le placement

est prononcé par le SPJ, il s'agit d'un placement volontaire. C'est-à-dire que le parent possède encore le droit de garde et l'autorité parentale. C'est donc l'assistant-e social-e qui pourra mettre fin au placement de l'enfant si les objectifs correspondent aux demandes du SPJ et de l'APEA. Dans le cas contraire, l'AS fera perdurer le placement. Toutefois, si le placement a été prononcé par l'APEA, l'assistant-e social-e devra faire part de ses observations et de son jugement par rapport à la situation familiale, et l'autorité de protection décidera ensuite de la fin de placement ou de sa prolongation.

De plus, lorsque le placement de l'enfant a été prononcé, l'équipe éducative définit un-e éducateur-riche référent-e de la situation. Cette personne a la responsabilité de transmettre des informations à propos de l'accompagnement et du suivi qu'il-elle effectue au reste du réseau, lors des rencontres multidisciplinaires (Art. 6, RProMin). L'institution a comme mission « *de subordonner la mise en œuvre du placement à des mesures d'accompagnement et de gestion du risque telles qu'un appui psychologique ou psychiatrique, un renfort éducatif ou pédagogique, des mesures de sécurité ou l'appui d'une institution tierce* » (Art. 31, RProMin). Ces éléments mis en place sont organisés comme un accord entre le service de protection et l'institution. Finalement, l'accompagnement socio-éducatif est réévalué annuellement en fonction des objectifs posés par le SPJ et l'APEA (Art.13, RProMin)

Finalement, l'unité de pilotage des prestations contractualisées (UPPEC) a pour but d'organiser et surveiller la capacité d'accueil et les prestations destinées aux enfants et adolescent-e-s, qui sont suivi-e-s par le service de la protection de la jeunesse (SPJ) et qui sont placé-e-s hors du contexte familial. Concernant les finances, l'UPPEC gère les subventions allouées aux institutions éducatives qui sont reliées à l'Etat de Vaud. (Etat de Vaud, 2018)

En somme, nous constatons que plusieurs acteur-riche-s sont impliqué-e-s dans cette décision de justice lors d'un retrait de droit de garde. Toutefois, nous pouvons décomposer cette situation de placement en trois temps. D'abord, l'APEA prononce une décision de retrait de placement, ensuite le SPJ va mettre en place des éléments pour que cette décision se réalise. Puis, l'équipe éducative rentre dans la situation en travaillant quotidiennement avec la famille sur les objectifs définis par le SPJ. En conclusion, toutes ces personnes interviennent à des niveaux différents dans ce contexte de placement. Toutefois, elles interviennent toutes dans cette situation familiale car la manière d'être parent ne correspondent pas aux prescriptions légales et sociales admises. Dans le chapitre suivant, je vais tenter d'explicitier la parentalité définie par la loi et par la société.

2.1.3 Les prescriptions concernant la parentalité

Tout d'abord, je vais exposer la parentalité d'un point de vue légal. A partir de l'article 301b du Code Civil, nous trouvons les tâches que le parent doit assumer envers son enfant pour être reconnu comme parent adéquat. D'abord, « *les père et mère déterminent les soins à donner à l'enfant, dirigent son éducation en vue de son bien et prennent les décisions nécessaires, sous réserve de sa propre capacité* » (CC Art. 301b). De plus, les pères et mères ont le devoir de favoriser et protéger le développement moral, intellectuel et corporel de leur enfant (CC Art. 302b). Nous constatons que ces deux articles placent le rôle du parent dans une logique de protection et de sécurité de l'enfant tout en laissant une grande marge de manœuvre aux parents. Finalement, nous observons que le bon parent est défini comme quelqu'un qui prend soin de son enfant, qui développe son éducation et qui lui garantit un cadre de vie sécuritaire. Malgré ces prescriptions légales, nous constatons que le cadre de vie sécuritaire pour un enfant n'est pas clairement explicité. Il n'existe pas d'exemples clairs de ce qu'est un environnement sain et propice aux apprentissages. Ceci questionne donc sur les éléments sur lesquels se basent l'APEA lorsqu'elle évalue le parent comme non compétent dans sa fonction parentale.

Ensuite, d'un point de vue sociologique, la famille ou le parent est un agent primaire de socialisation. « *La famille reste un lieu privilégié dans lequel l'enfant apprend très tôt les normes et les valeurs qui composent la culture de la société dans laquelle il est immergé. C'est aussi un lieu de sociabilité où il apprend à communiquer avec l'autre. Ainsi la famille fait de l'enfant un être social* » (Affilé, Gentil, & Rimbart, 2007, p. 16). Mais encore, le parent garantit les fonctions affectives et de solidarité : « *la famille reste le cadre d'une solidarité intergénérationnelle s'exprimant par des échanges de services ou la transmission d'un capital social* » (Affilé, Gentil, & Rimbart, 2007, p. 19). Enfin, la famille est un lieu de protection pour l'enfant (Affilé, Gentil, & Rimbart, 2007, p. 19). Suite à cette définition du rôle de la famille, ces auteur-e-s relèvent que le parent doit faire preuve d'une multitude de ressources pour assurer l'accompagnement et l'éducation de son enfant quotidiennement.

Finalement, au terme du contexte légal, nous constatons que le rôle parental est d'assurer la sécurité et le bon développement de son enfant. Toutefois, Ausloos (2017) souligne une certaine subjectivité de chaque individu dans l'exercice de la parentalité attendue. Malgré celle-ci, les parents qui sont confrontés à un retrait de droit de garde de leur enfant sont jugés incompetents dans leurs propres compétences parentales par l'APEA.

2.2 Soutien à la parentalité : une forme d'aide contrainte

Si le placement est une mesure provisoire de protection de l'enfant, il s'agit d'aider le parent à devenir un meilleur parent pour que l'enfant retourne dans sa famille. En effet, le mandat de placement définit des objectifs tels que le travail de réhabilitation des compétences parentales. Les éducateur-ric-e-s étant les acteurs directs du travail avec les familles, ils-elles ont comme missions d'effectuer du soutien à la parentalité avec le parent lors d'un placement. Ce soutien à la parentalité vise souvent la réhabilitation des compétences parentales. Dans ce chapitre, je vais définir les fonctions parentales ainsi que les différentes formes que prennent le soutien à la parentalité et ses enjeux.

2.2.1 Parentalité et fonctions parentales

Dans un premier temps, il me paraît important de définir en quoi consiste le terme de « parentalité » et à quoi il renvoie. Ausloos se base sur la citation d'un auteur anonyme pour exposer sa théorie « *un des métiers les plus difficiles est celui de parent, et c'est le seul pour lequel il n'y pas de formation* » (Ausloos, 2017, p. 153). Nous constatons qu'Ausloos s'appuie sur une définition de la parentalité qui renvoie à un apprentissage et qui définit la parentalité comme un métier. Le fait que cet auteur considère la parentalité comme un métier, implique qu'il faut avoir des compétences particulières pour l'effectuer de manière adéquate.

D'autre part, Houzel (1999) considère que la parentalité se sépare en trois dimensions : l'exercice, l'expérience et la pratique. Premièrement, l'exercice renvoie à l'identité : il « *a trait aux droits et devoirs qui sont attachés aux fonctions parentales, à la place qui est donnée dans l'organisation du groupe social à chacun des protagonistes, enfant, père et mère, dans un ensemble organisé et, notamment dans une filiation et une généalogie* » (Houzel, 1999, p. 115). De plus, Jorro et Wittorski (2013) ajoute que « *la reconnaissance professionnelle ajoute à l'acte évaluatif la dimension de considération voire d'estime qui conforte l'acteur dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social.* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Ces auteur-e-s relèvent que le fait de pouvoir exercer son rôle et ses compétences et d'être reconnu comme compétent influence directement la confiance en soi et sa place dans la société. Nous pouvons poser l'hypothèse que le fait d'être reconnu comme parent et de pouvoir exercer cette fonction permet également au parent de se sentir reconnu et estimé.

Deuxièmement, l'expérience concerne la dimension psychique : « *l'expérience subjective de ceux qui sont chargés des fonctions parentales (...), l'expérience affective et imaginaire de tout individu impliqué dans un processus de parentification* » (Houzel, 1999, p. 115).

Finalement la pratique « concerne les tâches effectives, objectivement observables qui incombent à chacun des parents : soins à l'enfant, interactions comportementales, pratiques et éducatives, etc. Chaque fois qu'un enfant est séparé de ses parents, ces pratiques sont déléguées à d'autres adultes » (Houzel, 1999, p. 116). Nous voyons que lors d'un placement institutionnel, c'est la pratique de la parentalité qui est le plus touchée et qui est assurée principalement par l'équipe éducative.

2.2.2 Soutien à la parentalité

En somme, le retrait de droit de garde à lieu, car l'APEA juge le parent comme incompetent dans ses fonctions parentales. Dans le chapitre suivant 2.1.4 *Evaluation de la compétence parentale*, nous avons observé qui étaient les différent·e·s acteur·rice·s qui évaluaient les compétences parentales et qui définissait l'identité du parent. Toutefois, si je me concentre sur l'équipe éducative, elle a pour fonction d'exercer du soutien à la parentalité quotidiennement auprès du parent. C'est pourquoi, dans ce chapitre, je vais exposer en quoi consiste ce soutien et quels sont ses paradoxes.

Le soutien à la parentalité a été développé en France dans les années 1980 suite à « l'opération pouponnière ». Ces interventions consistaient à améliorer la condition de vie des enfants résidant en institutions hyper-médicalisées, et qui semblait négliger le développement psychomoteur des jeunes enfants. Ce projet se concentrait sur le lien d'attachement des enfants entre zéro et trois ans ; c'est pourquoi une prévention était faite auprès des professionnel·le·s afin de pallier à ces carences supposées (Pioli, 2006). Aujourd'hui, le soutien à la parentalité est un élément clé dans le travail institutionnel et dans l'accompagnement que les éducateur·rice·s font auprès des familles. En effet, le soutien à la parentalité est souvent utilisé pour travailler sur la réhabilitation des compétences parentales, qui est l'un des objectifs du placement institutionnel.

Toutefois, le soutien à la parentalité a pris des formes très diverses au fil des années et je vais tenter d'exposer ces différentes approches. Auparavant, nous étions dans une logique de substitution et aujourd'hui, nous sommes plutôt dans la suppléance. Ce point sera détaillé ci-dessous dans *substitution ou suppléance*. Aujourd'hui, nous cherchons à créer une relation de coopération avec la famille (Fablet, 2008, p. 3). En effet, les professionnel·le·s se tiennent près des situations familiales compliquées, pour essayer de réhabiliter les capacités d'actions des membres de celles-ci (Giuliani, 2009, p. 91). Malgré les prescriptions, il est important de relever le fait que le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'actions précises et définies (Pioli, 2006, p. 2). Néanmoins, selon Carl Rogers cité par Giuliani (2009), certaines attitudes favoriseraient ce soutien à la parentalité. Il met un point d'honneur à une considération positive inconditionnelle, c'est-à-dire avoir de l'empathie ainsi que du respect et solliciter l'expression libre (Giuliani, 2009, p. 86). Le parent doit se sentir libre de parler de son histoire personnelle, de sa personnalité ou encore, de ses rapports familiaux. En tant qu'éducateur·rice·s, nous devons considérer la personne en face de nous comme capable et franche (Giuliani, 2009, p. 87).

Nous pouvons également observer que la posture des professionnel·le·s à propos du soutien à la parentalité peut avoir deux axes à l'heure d'aujourd'hui. En effet, soit l'équipe éducative adopte une posture de contrôle envers le parent. Elle tente de la faire correspondre aux normes sociales prescrites sous une focale de contrôle social. D'autre part, selon Pioli (2006), certain·e·s professionnel·le·s adoptent plus facilement une posture émancipatoire qui permet au parent de prendre ses marques, ses propres décisions et de créer sa propre identité de parent. J'exposerai cette thématique dans *Entre émancipation et contrôle*.

Finalement, à la suite de Hardy (2016), on peut dire que le soutien à la parentalité s'inscrit dans un contexte d'aide contrainte. Je développerai ce point dans le chapitre *contexte d'aide contrainte*.

Substitution ou suppléance :

« *L'accueil physique de l'enfant peut être entendu comme une mesure de soutien à la parentalité dans le sens où certains temps de l'éducation peuvent nécessiter d'être construits avec les parents.* » (Roméo, 2001, p. 15). En effet, le placement en institution d'un enfant est souvent présenté comme un élément positif pour la famille, qui permettra de pallier les manques et les difficultés du parent ou encore de modifier l'environnement pour que l'enfant puisse retourner dans un milieu familial sécuritaire. Néanmoins, le placement peut être perçu par le parent comme une menace potentielle, car il instaure une relation triangulaire : le parent, l'enfant et les professionnel·le·s.

Par ailleurs, la séparation entre l'enfant et le parent devrait être transitoire et non considérée comme une fin en soi. En effet, lorsqu'une situation de placement est prononcée, la finalité visée par l'équipe éducative et le réseau est le retour à domicile lorsque ceci est envisageable. Le placement ne doit donc pas être considéré comme définitif mais comme une phase intermédiaire. En effet, le placement a pour but de conforter le lien parent-enfant, de développer l'épanouissement de l'enfant ou encore d'améliorer la cohésion sociale. Autrefois, les éducateur·rice·s étaient dans une logique de substitution au parent. C'est-à-dire, qu'ils·elles remplaçaient le rôle et les fonctions parentales. Ceci ne favorisait pas la collaboration du parent, ni la création de lien entre les professionnel·le·s et le parent. Aujourd'hui, les éducateur·rice·s « *ne définissent plus leur action comme un travail d'assistance ou de substitution mais comme un travail de légitimation, de médiation en vue de l'acquisition collective progressive par les adultes de ces capacités sociales de leur développement* » (Roméo, 2001, p. 22). Cela signifie que l'équipe éducative travaille en co-construction avec le parent tout au long de la durée du placement. « *Ceci permet de passer d'une logique de substitution à une logique de reconnaissance de la fonction parentale et de conforter des parents souvent en difficultés* » (Roméo, 2001, p. 54). Les professionnel·le·s valorisent donc les compétences parentales de chacun·e et essaient de travailler avec lui sur ses insécurités et ses difficultés. Cet accompagnement tend vers une intention d'entendre la parentalité sous différentes formes et non pas avec un modèle imposé par des éducateur·rice·s pour que l'enfant ne soit pas obligé de choisir entre les différents mondes d'appartenance qui les entourent.

En somme, nous observons une modification de l'accompagnement éducatif qui est passé d'une logique de pouvoir et de contrôle à une logique de bienveillance et de valorisation des compétences parentales. Nous pouvons également nous demander si cette intention se réalise également au niveau inter-individuel. Pioli (2006) rejoint également cette logique. Il relève que la posture professionnelle peut soit être émancipatoire ou de contrôle. Je vais traiter cette thématique ci-dessous.

Entre émancipation et contrôle :

Pioli (2006) exprime le double enjeu du soutien à la parentalité. En effet, il relève le fait que cet accompagnement peut s'inscrire dans une posture professionnelle de contrôle ou d'émancipation. D'une part, le soutien à la parentalité peut être utilisé pour conformer le parent à des exigences comportementales et morales, correspondant à l'idée collective du « bon parent ». C'est donc un outil de contrôle social. Les professionnel·le·s l'utilisent comme un moyen de surveillance et de catégorisation (Pioli, 2006, p. 2). Dans ce cas-là, en tant que travailleur·se·s sociales, nous avons le monopole de la bonne éducation, et nous avons le pouvoir de condamner certains styles éducatifs (Giuliani, 2009, p. 85). D'autre part, le soutien à la parentalité est porté sur le respect de la personne et l'idéal des droits humains. C'est un outil qui permet à l'individu de s'émanciper de ce que prescrit la société collective et d'affirmer son style éducatif (Pioli, 2006, p. 2). En somme, nous constatons que le soutien à la parentalité peut être vu soit comme un outil de contrôle, soit de libération. Je pense qu'en tant qu'éducateur·trice, notre

manière d'être et de travailler va influencer la forme que le soutien à la parentalité va prendre. Nous constatons donc une part de subjectivité de la part des professionnel-le-s dans l'accompagnement qu'ils-elles procurent, en rapport avec les missions et les valeurs personnelles qu'ils-elles possèdent. Je développerai ce point ci-dessous dans le contexte d'aide contrainte.

Contexte d'aide contrainte :

« Une contrainte se définit (et se vit) comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action » (Hardy, 2016, p. 15). Hardy (2016) définit la contrainte comme une situation qui est imposée à la personne. Nous pouvons donc faire un lien ici avec le soutien à la parentalité. En effet, dans le cas du placement non volontaire de l'enfant suite à une décision de justice, le parent se retrouve obligé de collaborer avec les professionnel-le-s. Le soutien à la parentalité s'inscrit donc dans un contexte d'aide contrainte.

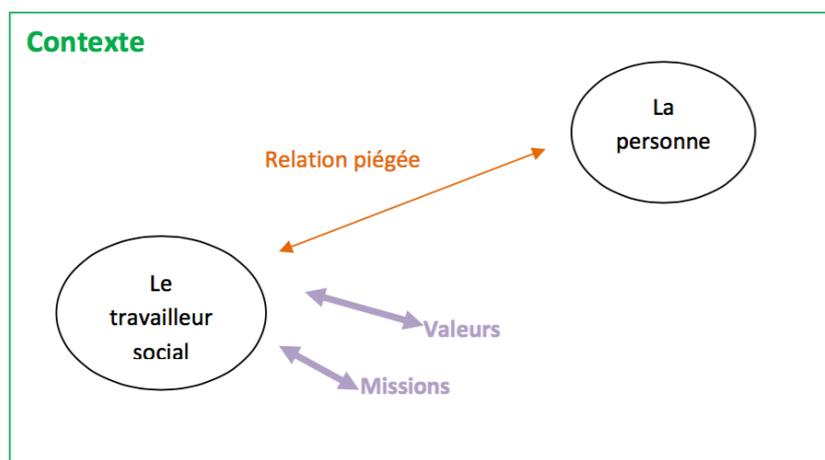


Figure 1 : Contexte de l'aide contrainte : (Repris de Rittiner, 2017, p.19)

Ce schéma met en scène le contexte d'aide contrainte et ses différent-e-s intervenant-e-s. D'abord, prenons en compte le contexte de l'aide contrainte où nous observons deux acteurs principaux : le-la travailleur-se social-e et la personne. Ces deux individus sont mis en relation à l'aide d'un mandat délivré par l'autorité et le service de protection de la jeunesse et les différentes parties doivent y répondre, comme c'est également le cas dans un retrait de droit de garde et placement institutionnel. En effet, le-la professionnel-le reçoit des instructions précises concernant l'accompagnement éducatif à fournir et il-elle doit également répondre à certains objectifs fixés par l'autorité de protection. Pour sa part, la personne bénéficiant de l'aide n'est pas toujours volontaire de l'aide imposée. Prenons l'exemple de la situation problématique de mon travail de recherche. Le parent se voit retirer la garde de son enfant sous décision de l'APEA. L'enfant est ensuite placé dans une institution où se trouvent de nombreux professionnel-le-s. Suite à cela, l'équipe éducative expose le mandat de placement au parent et les objectifs de placement définis par le SPJ. Le parent est donc contraint de collaborer avec les éducateur-ric-e-s, s'il désire à nouveau avoir la garde de son enfant un jour. En somme, nous constatons que les différentes parties se rencontrent dans un contexte non désiré et que ce contexte leur assigne un rôle prédéfini.

Puis, nous observons que la relation est piégée entre le travailleur-se social-e et le parent. En effet, nous pourrions parler ici de la théorie du double lien (Hardy, 2016, p. 19). Selon cette théorie, il est nécessaire d'avoir plusieurs éléments réunis. Premièrement, le double lien se définit lorsque qu'il existe une relation complémentaire et forte entre deux personnes. Généralement, l'enjeu de pouvoir est très présent dans le sens même de cette relation. Dans le contexte du travail social, c'est souvent l'équipe éducative qui

entretient une relation de pouvoir envers les bénéficiaires. En tant que professionnel·le·s, nous devons être conscient·e·s des enjeux de pouvoir qui gravitent autour de cette relation, afin de ne pas tomber dans une forme de maltraitance. Deuxièmement, les professionnel·le·s énoncent une injonction paradoxale à laquelle l'usager·ère ne peut répondre (Hardy, 2016, p. 25). C'est-à-dire, qu'en tant que professionnel·le·s, nous effectuons des demandes que nous aurions aimé que le·la bénéficiaire fasse de lui·d'elle-même, sans que nous le lui demandions. Par exemple, l'équipe éducative demande au parent d'être autonome dans le fait de prendre un rendez-vous chez le médecin pour son enfant, alors que les professionnel·le·s savent pertinemment que le parent a des gros problèmes d'organisation et qu'il n'arrivera pas à prendre ce rendez-vous. Ce schéma illustre bien le concept de la relation piégée entre les professionnel·le·s et le parent. Il existe réellement une forme de pouvoir des professionnel·le·s envers les usager·ère·s, qu'ils·elles le désirent ou non et qu'elle soit consciente ou non. En tenant compte de cela, comment est-il possible de créer une relation de confiance et de collaboration entre les deux parties ?

Finalement, l'équipe éducative est soumise à deux éléments : les missions et les valeurs. Premièrement, les missions correspondent au travail éducatif prescrit par les autorités de protection et les institutions comme décrit plus haut de mon travail. Deuxièmement, chaque professionnel·le possède des valeurs personnelles qui influencent sans cesse sa manière d'accompagner les bénéficiaires et qui influent également sur son positionnement professionnel soit émancipatoire, soit de contrôle. Comme cité précédemment par Ausloos (2017), nous observons que chaque éducateur·trice est confronté·e à sa propre idée de « l'éducation adéquate ». Malgré des prescriptions universelles faites par la société, une part de la parentalité reste très subjective et propre à chacun. En tenant compte de cette subjectivité, nous pouvons donc nous questionner sur quoi se basent réellement les professionnel·le·s pour évaluer les compétences parentales du parent.

Conclusion du soutien à la parentalité :

Pour reprendre les différents éléments cités précédemment dans le cadre du soutien à la parentalité, nous pouvons constater une certaine évolution dans la manière de penser et dans la pratique des professionnel·l·s. En effet, nous sommes passé de la notion de substitution où l'éducateur·rice social·e remplaçait le parent, à une notion de suppléance où l'équipe éducative co-construit le placement avec le parent concerné.

Ensuite, nous pouvons envisager le soutien à la parentalité de deux manières. D'une part, il est présenté comme un élément de contrôle social. Dans ce cas-là, le parent doit se conformer aux attentes et aux prescriptions de la société face à la parentalité adéquate, sous le contrôle de l'éducateur·rice social·e référent·e de la situation familiale ou de l'enfant. D'autre part, le soutien à la parentalité peut être vu comme un outil d'émancipation où le parent peut s'affirmer et mettre en place son propre style d'éducation. Mais est-ce vraiment le cas ? N'oublions pas que l'APEA a retiré le droit de garde de son enfant, justement car le parent ne correspondait pas aux règles et aux normes de la société face à la parentalité ou à ce qui est attendu comme parentalité « adéquate ».

Puis, tous ces éléments montrent qu'il y eu une évolution dans le soutien à la parentalité. Toutefois la notion de contrôle et d'aide contrainte sont présentes dans chacune de ces thématiques. En effet, l'APEA prononce une décision de justice à laquelle le parent doit se plier : retrait du droit de garde et placement en institution de son enfant. Cette décision entraîne de nombreuses contraintes dans la vie du parent comme des droits de visite définis, le devoir de collaboration avec l'assistant·e social·e du SPJ ou encore le travail sur ses propres compétences parentales avec l'éducateur·rice référent·e. Même si dans un premier temps, le parent peut refuser la collaboration, il va être amené à le faire tôt ou tard s'il espère

recupérer un jour la garde de son enfant. Suite à ces diverses théories et auteur·e·s, nous pouvons donc affirmer que le soutien à la parentalité relève du contexte d'aide contrainte.

En conclusion, nous constatons que le soutien à la parentalité est une mission de l'équipe éducative. Ce soutien à la parentalité est souvent présenté comme un moyen de travailler la réhabilitation des compétences parentales car c'est justement pour une carence en compétences parentales que l'enfant est retiré de son domicile. C'est pourquoi, je définirai la notion de compétence issue du champ professionnel et j'approfondirai la thématique des compétences parentales.

2.3 Compétence et développement des compétences

2.3.1 Définition de la compétence

Comme nous l'avons vu précédemment, le placement institutionnel remet en cause des compétences parentales. Il me semble donc important, dans un premier temps, de définir la notion de compétence issue du champ de la professionnalisation. Jorro et Wittorski (2013) décrivent le terme de compétence comme « *résultant d'une combinaison de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Ces auteur·e·s mettent en exergue le fait que pour qu'une personne développe ou travaille ses compétences, elle doit les mettre en œuvre quotidiennement. De plus, pour ces auteur·e·s, « *la compétence désigne alors le processus d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité, autrement dit ce processus d'évaluation de l'activité concerne également la valeur et la légitimation de l'acteur* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Cette citation illustre le fait que la compétence n'est pas une qualité qui existe en soi, mais c'est le résultat d'une évaluation fait par autrui.

De plus, il existe de nombreux enjeux autour de la reconnaissance des compétences. « *La reconnaissance professionnelle ajoute à l'acte évaluatif la dimension de considération voire d'estime qui conforte l'acteur dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Cette citation illustre que pour être compétent, il faut à la fois agir de manière efficace mais aussi être reconnu·e comme tel·le. De plus, cette reconnaissance aura un impact direct sur l'estime de soi de la personne évaluée.

En somme, nous voyons que si Jorro et Wittorski (2013) se sont concentré·e·s sur la compétence professionnelle dans leurs recherches cette notion de compétence influence tous les secteurs. En effet, Ausloos se base sur la citation d'un auteur anonyme pour exposer sa théorie « *un des métiers les plus difficiles est celui de parent, et c'est le seul pour lequel il n'y pas de formation* » (Ausloos, 2017, p. 153). Cet auteur considère la parentalité comme un métier et expose sa théorie sur les compétences parentales que je vais décrire dans le chapitre suivant.

2.3.2 La compétence parentale

Premièrement, si nous nous intéressons plus particulièrement à la compétence parentale, Guy Ausloos (2017) souligne le fait qu'actuellement, de moins en moins de personnes sont réellement prêtes à élever un enfant. En effet, il y a quelques années dans la campagne, les individus vivaient en grande famille, et les aîné·e·s s'occupaient des plus jeunes et inversement les plus jeunes s'occupaient à leur tour des enfants des aîné·e·s. Ceci démontre que la compétence s'acquière et qu'elle est le résultat d'un apprentissage comme le démontre Jorro & Wittorski (2013) dans la définition de celle-ci. Selon Ausloos, à l'heure actuelle, il y a moins ce fonctionnement. De plus, il décrit un phénomène sociétal selon lequel les parents sont supposés être totalement heureux et conquis après la naissance de leur premier enfant. Néanmoins, la réalité est quelque peu différente : les parents sont souvent confrontés à beaucoup de difficultés, de fatigue et de tensions (Ausloos, 2017, p. 154). Ausloos reprend une citation anonyme « *un*

des métiers les plus difficiles est celui de parent, et c'est le seul pour lequel il n'y pas de formation » (Ausloos, 2017, p. 153). Il précise qu'il n'y a pas d'école ou de cours sur la parentalité.

Toutefois, nous avons été à l'école de nos parents. C'est-à-dire que, consciemment ou non, nous avons hérité de valeurs que nous souhaiterions appliquer à notre tour, mais également de contre-valeurs que nous ne voulons pas reproduire avec nos propres enfants. Ce qui démontre donc que nos modèles familiaux se transmettent de génération en génération. Cela est donc valable également pour les membres de l'équipe éducative. Ils·elles ont été élevé·e·s selon un certain schéma familial et, consciemment ou non, le prennent pour exemple. Cela questionne donc, sur le soutien à la parentalité que les professionnel·les·s peuvent apporter aux familles. Selon leur éducation, leur culture, les modèles seront différents et une question se pose : quel est donc le « bon » modèle à adopter ? Sur quoi se basent les éducateur·rice·s pour réaliser du soutien à la parentalité ? (Ausloos, 2017, p. 156) Est-ce qu'il existe une grande part de subjectivité dans l'application de l'accompagnement et est-il complètement différent en fonction du·de la référent·e de la situation et de ses propres valeurs ?

Deuxièmement, Ausloos (2017) définit plusieurs types de familles, qui ont des compétences distinctes. La famille responsable est celle qui est capable de prendre et de supporter des responsabilités. Ceci ne veut pas dire qu'elle fait tout juste, mais qu'elle n'est pas coupable de gros manques. Ensuite, la famille compétente est celle qui a des compétences, mais cela ne signifie pas qu'elle sait tout faire. Pour Ausloos, toutes les familles ont des compétences, mais parfois, elles ne savent pas les utiliser ou ne sont pas conscientes de celles qu'elles possèdent (Ausloos, 2017, p. 30).

Au terme de ce chapitre sur les compétences parentales, nous constatons que c'est une notion assez subjective. Il n'y a pas de description précise des compétences à avoir pour être un bon parent responsable. Toutefois, le placement institutionnel participe à « une mise en accusation des compétences parentales » (Potin, 2009, p. 11). La décision de placement résulte donc d'une évaluation (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13) des compétences faites par autrui et dont celle-ci est jugée comme non satisfaisante. Ceci m'amène au schéma de Wittorski (2016) qui montre le processus de reconnaissance de la compétence que je vais développer ci-dessous.

2.3.3 L'évaluation de la compétence

Comme présenté précédemment, la compétence résulte d'une évaluation faite par autrui, mais également d'enjeux subjectifs lors de l'activité ou des enjeux de reconnaissance prononcé par autrui. Toutefois, nous pouvons nous demander sur quoi se base cette évaluation (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). C'est ce que Wittorski (2016) essaie de présenter avec son schéma sur la professionnalisation.

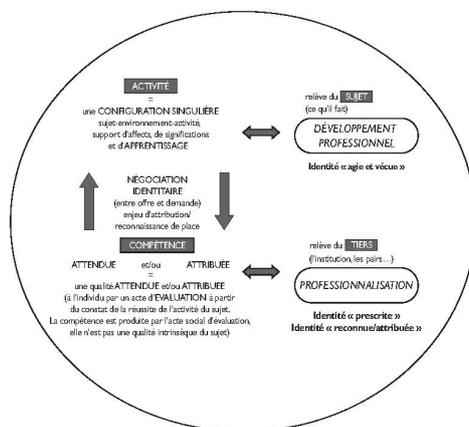


Figure 2 : Grille de lecture des voies de la professionnalisation (Wittorski, 2016, p. 68)

Wittorski expose ce schéma dans un contexte professionnel où les compétences doivent correspondre au métier prescrit et aux attentes du métier. Pour démontrer ceci, je vais m'intéresser à trois pôles spécifiques de ce schéma : les compétences attendues, l'activité et les compétences attribuées.

Dans un premier temps, nous nous concentrons sur les compétences attendues. Celles-ci correspondent aux prescriptions du métier mais également aux comportements/attitudes adéquats pour cette profession. Ces compétences sont citées explicitement ou implicitement et c'est ce vers quoi, le-la travailleur-se doit tendre, s'il espère être reconnu comme compétent dans son travail. Nous constatons une influence sociale dans les compétences attendues face à un métier. La société s'est accordée sur les comportements adéquats à adopter dans une tâche spécifique, c'est pourquoi les personnes doivent y correspondre ou s'en rapprocher le plus possible pour être jugées comme compétentes.

Deuxièmement, le deuxième pôle concerne l'activité. Au sein de celle-ci se trouvent trois éléments : le sujet, l'environnement et l'activité. Selon Jorro et Wittorski (2013) « *Les espaces d'activités sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de négociations identitaires entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 16). Ces auteurs relèvent que l'activité est un espace prévu pour mettre en pratique les compétences personnelles dans une activité bien définie. Durant ce moment de pratique, « autrui » est présent pour observer le sujet dans l'activation de ses compétences et leurs misent en œuvre. Toutefois, dans le pôle de l'activité (Jorro & Wittorski 2013), c'est avant tout le sujet qui est à l'œuvre et qui exerce son rôle parental.

Puis, nous passons au dernier pôle du schéma. Suite aux observations faites par « autrui » à propos du sujet lors de l'activité, « autrui » attribuera une compétence au sujet, c'est-à-dire « *une qualité attribuée (à l'individu) par un acte d'évaluation à partir du constat de réussite de l'activité du sujet* » (Wittorski, 2016, p. 68).

L'activité peut être doublement connotée. En effet, d'une part, l'activité est un espace subjectif. L'individu agira en fonction de ressources et les mobilisera dans un environnement évalué. D'autre part, l'environnement permet aussi à autrui de pouvoir évaluer les compétences parentales du parent. Si l'évaluation de la pratique est positive, « autrui » jugera le sujet comme compétent. Toutefois, si la pratique ne correspond pas aux compétences attendues par « autrui », le sujet sera considéré comme incompétent.

Ce schéma démontre donc que « *la compétence est produite par l'acte social d'évaluation, elle n'est pas une qualité intrinsèque du sujet* » (Wittorski, 2016). Une compétence existe seulement si une personne émet une évaluation à propos de celle-ci. Comme cité dans le chapitre précédent 2.1.3 *La compétence parentale*, le placement institutionnel remet en cause la capacité du parent à exercer sa fonction. L'APEA a prononcé une décision de placement sur la base que les compétences parentales n'étaient pas suffisantes pour garantir la sécurité de l'enfant et le bon développement de celui-ci. Nous pouvons donc nous questionner, si le schéma de Wittorski est transposable dans une situation de placement institutionnel, plus précisément de soutien à la parentalité et du travail de réhabilitation des compétences parentales que doivent effectuer l'équipe éducative avec le parent.

2.4 Synthèse

A travers mes recherches, j'ai découvert que le retrait de droit de garde et le placement en institution de l'enfant était la dernière mesure de la protection de l'enfance. De plus, ce placement entraîne une remise en cause de l'exercice de la parentalité du parent. Cette décision de justice implique également de

nombreux nouveaux éléments dans le quotidien du parent et également dans la pratique de la parentalité : d'abord, il doit apprendre à vivre sans son enfant à domicile, de plus des droits de visites sont définis et organisés. Finalement le parent se trouve confronté à des nouveaux·elles professionnel·le·s du travail social. Le parent est contraint de travailler sur ses propres compétences parentales, afin de répondre aux objectifs fixés par le SPJ et l'APEA, s'il espère avoir à nouveau la garde complète de son enfant.

De plus, nous avons constaté une modification dans le soutien à la parentalité au cours des années. Toutefois, malgré les différences de pratique des professionnel·le·s, le soutien à la parentalité relève encore du contexte d'aide contrainte. En effet, dans le cadre de placement non volontaire, le parent n'est pas en accord avec la décision de placement de l'enfant. De plus, le parent est évalué quotidiennement par les professionnel·le·s qui l'entourent. Il doit répondre aux exigences fixées par l'autorité de protection et par l'assistant·e social·e ainsi que par l'éducateur·rice social·e et collaborer avec ceux-ci.

Finalement, j'ai exposé la thématique des compétences professionnelles et des compétences parentales. Nous avons constaté que le terme de compétence comme l'entendent Jorro et Wittorski (2013) inonde tous les domaines de la société. Ces auteur·e·s relèvent le fait que la compétence résulte d'une évaluation faite par autrui. Egalement, Wittorski (2016) expose sa théorie sur le processus de professionnalisation et les différentes étapes par lesquelles passe le sujet avant de se voir attribuer une identité bonne ou mauvaise de professionnel·le. Nous avons repéré une similitude entre l'attribution des compétences professionnelles faites par autrui et le placement institutionnel, lorsque l'APEA juge les compétences parentales insuffisantes et prononce un retrait de droit de déterminer le lieu de résidence.

3. Le placement, un espace d'attribution de l'identité de « bon parent » ?

3.1 Problème de recherche

Tout au long du cadre conceptuel, nous avons constaté que les prescriptions des fonctions parentales étaient assez vastes et subjectives. D'une part, le côté légal stipule que le parent doit pouvoir garantir la sécurité de son enfant et le bon développement psycho-moteur-affectif de celui-ci. D'autre part, les prescriptions sociales considèrent le parent comme un agent de transmission des valeurs et des normes sociales. De plus, le parent doit pouvoir garantir un cadre sécuritaire à l'enfant pour qu'il puisse faire des apprentissages. Lorsqu'un placement institutionnel de l'enfant est prononcé par l'APEA, nous constatons un décalage entre les prescriptions des fonctions parentales et l'application par le parent de celles-ci au quotidien. L'enfant est donc retiré du domicile familial, puis il est placé en institution. Néanmoins, « *la séparation devrait être transitoire et non une fin en soi* » (Roméo, 2001, p. 53). C'est-à-dire que lorsqu'un retrait de droit de garde est prononcé, l'idée sous-jacente implique un retour à domicile à un moment ou à un autre. C'est donc dans cette logique que travaillent les professionnel·le·s. « *Ils ne définissent plus leur action comme un travail d'assistance ou de substitution mais comme un travail de légitimation, de médiation en vue de l'acquisition collective progressive par les adultes de ces capacités sociales de leur développement* » (Roméo, 2001, p. 22). Toutefois, le retour à domicile de l'enfant sera accepté, lorsque « *autrui* » chargé de l'évaluation aura considéré le parent comme compétent.

Cependant, nous pouvons nous questionner sur ce qu'est réellement la compétence. En effet, Jorro et Wittorski (2013) définissent celle-ci comme « *résultant d'une combinaison de ressources légitimées du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Lors d'une situation de placement institutionnel, le parent se voit réduire les possibilités de sa pratique parentale. Comment fait-il donc pour démontrer ses compétences aux yeux « *d'autrui* » ? De plus, pour que la fin du placement soit prononcée, « *autrui* » doit définir le parent comme compétent. « *L'attribution de compétences implique une analyse de l'activité effectivement mise en œuvre relayée ensuite par le processus d'évaluation qui constitue l'outil privilégié de production/attribution de compétence* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Nous pouvons donc nous questionner sur l'évaluation de ces compétences, comment « *autrui* » fait-il pour évaluer ces compétences comme suffisantes, mais aussi qui est-ce cet *autrui* ?

Il apparaît que la théorie de Wittorski (2016) sur la professionnalisation pourrait être transposable dans le milieu institutionnel, plus particulièrement, lors d'un placement. Ci-dessous, j'ai essayé de créer des schémas illustrant mes propos.

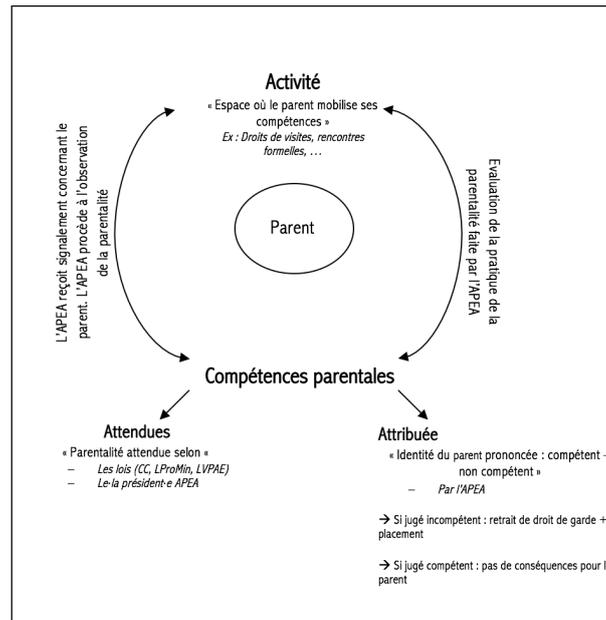


Figure 3 : Evaluation des compétences parentales faite par l'APEA

Dans un premier temps, nous pouvons utiliser cette figure pour imaginer la situation d'avant placement institutionnel. D'abord, nous observons les compétences attendues. C'est-à-dire, les compétences reconnues comme telles par la société. Dans le cas de mon travail, la compétence attendue est celle d'être un « bon » parent. Celle-ci peut être définie suite à des textes de loi, des normes sociales ou des représentations collectives comme vu dans le chapitre précédent. Ensuite, le terme de l'activité définit le contexte dans lequel les compétences attendues doivent être respectées. Dans ce cas-là, c'est la pratique de la parentalité qui correspond à l'activité. Le parent doit pratiquer la parentalité de façon adaptée et qui correspondent aux normes sociales et aux lois. Finalement, nous observons les compétences attribuées, c'est-à-dire l'identité que nous attribuons au parent suite à l'observation que les professionnel·le·s auront fait de l'activité.

Ensuite, nous constatons que ma situation de recherche se déroule en deux temps. Dans un premier temps, l'APEA reçoit généralement un signalement concernant des situations familiales qui nécessiteraient une intervention. Autrement dit, une personne (un autrui) aura attribué une identité de « mauvais » parent ou de parent concerné. L'autorité de protection va effectuer une enquête pour confirmer l'identité de mauvais parent ou de parent incompétent, à la suite de laquelle il peut y avoir un placement en institution de l'enfant et un retrait de droit de garde. Ceci démontre que le parent ne possède pas les compétences attendues dans l'exercice de la parentalité. Suite à cela, l'APEA attribue une identité de « mauvais » parent ou de parent incompétent, ou le décrivant comme tel. De plus, le parent est décrit comme incapable d'assurer momentanément le développement et la sécurité de son enfant et place l'enfant hors du contexte familial. « *La remise en cause des capacités parentales est un événement majeur, puisque la procédure va jusqu'au placement, les services sociaux considérant qu'il y a impossibilité d'améliorer la situation de l'enfant sans passer par une séparation physique, stade ultime dans l'échelle des mesures de protection* » (Potin, 2009, p. 12). Le placement participe à « *une mise en accusation des compétences parentales* » (Potin, 2009, p. 11). En droit, une mise en accusation est une décision prise par un juge à l'encontre d'une personne qui est mise en examen pour crime (Ministère de la Justice, s.d.). Nous constatons que cette définition connote négativement l'exercice de la fonction parentale et la condamne pour manquement à celle-ci. Nous observons que la première étape du placement se fait suite à la décision de placement de l'APEA. Ensuite dans la durée du placement, d'autres acteur·rice·s comme les éducateur·rice·s ou les assistant·e·s sociaux·les, rentrent dans le

contexte de placement. Suite à son enquête, l'APEA juge les compétences parentales comme non satisfaisantes et retire l'enfant du contexte familial. Le parent subit donc cette décision de placement et doit s'y conformer.

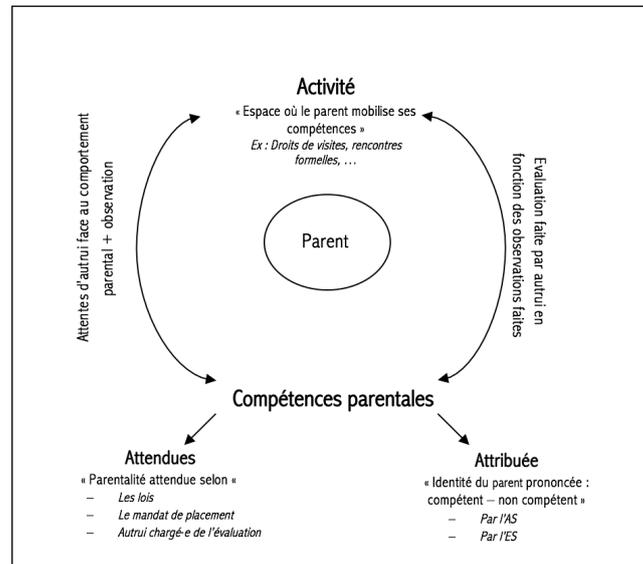


Figure 4 : Evaluation des compétences parentales lors du placement institutionnel

Dans un deuxième temps, ce schéma peut illustrer la situation de placement et du soutien à la parentalité. Les compétences attendues sont celles définies par la société mais également par l'éducateur·rice social·e et l'assistant·e social·e du SPJ et par les membres de l'APEA. « *Même si le placement est formalisé pour une durée précise, le retour des enfants est conditionné par certaines exigences de l'institution vis-à-vis des parents* » (Potin, 2009, p. 12) et la fin de placement est prononcé lorsque le parent répond à ce qui est attendu. En effet, après la décision de l'APEA, c'est l'AS du SPJ qui définit des objectifs concernant l'enfant et le parent. Face à cette mesure, le parent peut adopter trois stratégies : soit il se contente de jouer le jeu et de répondre aux attentes des autorités compétentes et des professionnel·le·s, soit le dialogue et la collaboration semblent impossibles entre les deux parties ou soit une réelle collaboration se met en place entre eux (Hardy, 2016, pp. 31-32). Malgré le comportement de la famille, l'institution est présente dans le processus de placement. De plus, le SPJ émet des attentes face au parent, à travers le mandat de placement et les objectifs posés. Si le parent ne se conforme pas à ces attentes, le placement institutionnel de son enfant perdurera dans le temps.

Dans un troisième temps, l'équipe éducative va observer comment le parent mobilise ses compétences lors des différentes activités. Par exemple, « *le déroulement des droits de visites et d'hébergement est souvent présenté, du point de vue institutionnel, comme une vérification de la stabilité/instabilité du parent* » (Potin, 2009, p. 14). Cette citation renvoie également à l'activité dans le schéma de Wittorski (2016). Nous voyons que ces auteur·e·s définissent les espaces de rencontre entre le parent et l'enfant comme des moyens utilisés par les éducateur·rice·s pour évaluer les compétences parentales. Suite à cela, les éducateur·rice·s rapporteront les faits concernant le parent à l'AS du SPJ responsable de la situation tous les trois mois lors des rencontres-bilans. Puis, deux options se présentent : soit l'assistant·e social·e et l'APEA reconnaissent le parent compétent pour exercer sa parentalité et une fin de placement se met en place, soit les professionnel·le·s définissent le parent comme non compétent et le placement se poursuit, ce qui correspond à l'identité reconnue ou attribuée selon le schéma de Wittorski (2016).

Finalement, nous constatons qu'il existe différent·e·s acteur·rice·s dans une situation de placement de l'enfant et de retrait de droit de garde. Ils·elles exercent tous·te à différents niveaux mais s'inter-

influencent dans les décisions. Par exemple, l'autorité de protection prononce la décision de placement de l'enfant. L'assistant·e social·e en charge de la situation va veiller au placement adéquat de l'enfant et place des objectifs visant la réhabilitation des compétences parentales. Finalement, l'éducateur·rice référent·e effectuera du soutien à la parentalité, ayant but de travailler la réhabilitation des compétences parentales. Cet accompagnement permettra ensuite aux professionnel·le·s de définir le parent comme « bon » ou « mauvais ». Toutefois, ces acteur·rice·s s'inter-influencent, car nous pouvons également prendre le schéma dans l'autre sens. L'éducateur·rice référent qui travaille quotidiennement avec le parent et l'enfant est la personne qui possèdera le plus d'information concernant la situation. Il·elle transmettra ensuite les informations à l'assistant·e social·e en charge de la situation. Si le parent est jugé comme compétent pour assurer l'éducation de son enfant, l'autorité de protection donne son accord pour un retour à domicile de l'enfant. Nous apercevons que ces trois acteurs ont une influence dans l'attribution de l'identité du bon ou du mauvais parent.

Ce schéma permet d'illustrer la situation de placement institutionnel, de situer les différentes étapes et d'exposer les acteur·rice·s impliqué·e·s dans le contexte de placement. Toutefois, il serait intéressant de savoir comment « autrui » définit le parent comme compétent ou non à un moment donné. C'est pourquoi, dans ma partie de recherche, je chercherai à comprendre comment est définie la compétence parentale attendue et par qui est-elle définie. De plus, je chercherai à découvrir quels sont les moments d'activités qui permettent de faire des observations des compétences parentales et sur quels critères se basent « autrui » pour faire son évaluation. Finalement, je tenterai de comprendre qui est « autrui » qui émet une évaluation sur la pratique parentale et qu'est-ce qui lui permet faire une évaluation qui permettra de définir ensuite la fin du placement ou la poursuite de celui-ci.

3.2 Question de recherche

Ma question de recherche est la suivante : « *Dans le cadre du soutien à la parentalité contraint, comment l'ES ou l'équipe éducative détermine les compétences parentales à réhabiliter ?* »

Comment les professionnel·le·s font-ils·elles pour évaluer les compétences parentales à adopter et évaluer celles-ci comme suffisantes alors que : « *le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'action stable et strictement défini* » (Pioli, 2006, p. 2). De plus, la compétence est le résultat d'une évaluation de l'activité du sujet par un tiers selon ce qui est prescrit/attendu.

3.3 Hypothèses

1. Le soutien à la parentalité vise à évaluer les compétences du parent :
 - a. Selon des compétences de « bon parent » prescrites par le cadre légal et le mandat de placement
 - b. Selon des compétences de « bon parent » attendues par autrui (ES ou l'équipe éducative) chargé·e de l'évaluation
 - c. Dans un espace d'activité (ou de pratique parentale) qui peut être soit imposé soit co-construit selon la posture professionnelle adoptée (= émancipation ou contrôle).
2. Le placement se termine lorsque le parent est reconnu comme un « bon parent » par autrui (mais qui est cet autrui ?

Ma première hypothèse stipule que le soutien à la parentalité permet d'évaluer les compétences parentales. Je vais développer cette thématique en sous-hypothèse ci-dessous.

La première sous-hypothèse parle de l'évaluation des compétences parentales. Plus précisément, l'évaluation de la parentalité se fait par rapport aux prescriptions légales et au mandat de placement qui définissent la compétence parentale attendue.

Premièrement, nous avons vu, dans le chapitre 2.1.3 *Les prescriptions concernant la parentalité*, le contexte légal et les attentes de la justice face au parent et à sa pratique de la parentalité. Le parent doit garantir un contexte de développement sécurisé à l'enfant et veiller au bon développement social, affectif, moral, intellectuel ou corporel de celui-ci. Toutefois, nous constatons que dans une situation de placement, l'APEA juge le parent incompétent pour assurer l'éducation de son enfant. En se basant sur le contexte légal, l'autorité de protection retire l'enfant de son milieu familial et le place en institution en attendant que le parent travaille sur ses manques et ses carences.

Deuxièmement, au début du placement l'assistant·e social·e du SPJ définit des objectifs de placement en lien avec la parentalité. Ces objectifs sont en lien avec les carences et les manques présents au sein de la situation familiale. Souvent, l'un des objectifs prône le travail de la réhabilitation des compétences parentales tout au long du placement. L'éducateur·rice référent·e va donc mettre en place du soutien à la parentalité pour essayer de travailler la réhabilitation des compétences parentales sur la base de la parentalité définie par le cadre légal de la protection de l'enfance.

Finalement, nous pouvons poser l'hypothèse que le parent est évalué en fonction de deux éléments : les prescriptions du cadre légal et le mandat de placement. Le parent est tenu de correspondre aux attentes de la justice et du SPJ s'il espère avoir à nouveau la garde de son enfant.

La seconde sous-hypothèse estime que l'évaluation des compétences parentales se fait par rapport à la représentation du bon parent et les compétences parentales attendues par la personne ou le groupe chargé de l'évaluation.

Dans le chapitre 2.1.3 *prescription concernant la parentalité*, nous avons pu constater ce qui était attendu de la société face à la pratique de la parentalité. En effet, le parent développe la socialisation de l'enfant. Il permet à l'enfant d'apprendre les normes et les valeurs de la société, ainsi que de développer sa communication. Ensuite, le parent est présent pour les fonctions affectives et pour garantir un lieu de protection à l'enfant (Affilé, Gentil, & Rimbart, 2007, p. 19).

Nous pouvons donc penser que les éducateur·rice·s se basent sur ces définitions pour faire du soutien à la parentalité et travailler sur la réhabilitation des compétences parentales. Ensuite, l'équipe éducative transmettra ces informations aux assistant·e·s sociaux·les qui évalueront également la pratique de ces compétences parentales comme adéquate ou non.

Toutefois, Pioli (2006) relève un paradoxe concernant le soutien à la parentalité : « *Le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'action stable et strictement défini* » (Pioli, 2006, p. 2). Cela questionne sur la manière dont les éducateur·rice·s sociaux·les choisissent les compétences parentales à travailler avec le parent. De plus, « *les comportements associés à de bonnes pratiques parentales sont culturellement très marqués et donc très relatifs au système de croyance de ceux qui en font la promotion* » (Le Bossé, 2003, p. 49). Cette citation illustre la subjectivité dans l'accompagnement du soutien à la parentalité. En effet, Le Bossé (2003) souligne le fait que l'éducateur·rice social·e qui travaille la réhabilitation des compétences parentales définit elle·lui-même ces compétences comme justes et correctes.

Cette absence de cadre place l'équipe éducative comme experte dans la réhabilitation des compétences parentales. « *En effet, la notion de développement des compétences parentales offre le triple avantage de préserver le statut d'expert de l'intervenant (qui est de facto, réputé posséder les compétences dont il fait la promotion), de maintenir l'essentiel de la responsabilité du changement sur la personne aidée (qui reste seule responsable du succès ou de l'échec de l'acquisition des compétences) tout en exigeant un minimum d'investissement des pouvoirs publics.* » (Le Bossé, 2003, p. 53). Nous pouvons nous

questionner sur ce qui place les professionnel·le·s dans cette situation d'expert·e. Le Bossé (2003) explique cela par le fait que les praticien·ne·s ont fondé leur légitimité professionnelle sur ce principe-même (Le Bossé, 2003, p. 53). En effet, les professionnel·le·s sont jugé·e·s comme la référence éducative et celles et ceux qui détiennent la connaissance de la bonne pratique parentale. C'est pourquoi, c'est elles-eux qui vont accompagner le parent dans sa réhabilitation de ses compétences parentales dans le cadre du soutien à la parentalité.

En conclusion, nous constatons que l'évaluation des compétences parentales se fait par rapport à la parentalité attendue. Toutefois, nous voyons qu'il existe une certaine subjectivité dans l'évaluation des compétences en fonction de la personne évaluatrice. Comme le relève Pioli (2006), il n'existe pas de base clairement définie pour travailler la réhabilitation des compétences parentales, ceci implique donc la notion de subjectivité de chaque individu. Lors de ma partie de recherche, je vais tenter d'identifier sur quoi se basent précisément les professionnel·le·s pour établir une évaluation des compétences parentales.

La troisième sous-hypothèse stipule que l'évaluation des compétences parentales se fait dans un espace d'activité qui peut être soit imposé soit co-construit en fonction de la posture professionnelle qu'adopte l'éducateur·rice social·e.

Pour commencer, si les professionnel·le·s parlent de réhabilitation des compétences parentales dans le cadre du soutien à la parentalité c'est que « *le fait qu'une solution soit présentée sous la forme d'un développement des compétences implique l'identification préalable des carences réelles ou supposées* » (Le Bossé, 2003, p. 49). Dès le début du placement, le retour de l'enfant est conditionné par certaines exigences et des objectifs visés (Potin, 2009, p. 12) que l'assistant·e social·e du SPJ a mis en place avec l'aide de l'équipe éducative. Ces exigences seront évaluées lors des moments d'activité du parent et de l'enfant. En effet, comme le relève Potin (2009), les moments de visite sont des moyens pour l'équipe éducative d'observer et d'analyser le comportement du parent (Potin, 2009, p. 14). De plus, « *l'attribution de compétences implique une analyse de l'activité effectivement mise en œuvre relayée ensuite par le processus d'évaluation qui constitue l'outil privilégié de production/attribution de compétence* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Ces deux auteur·e·s déclarent que tous les moments d'activité sont analysés pour ensuite servir de base de réflexion aux professionnel·le·s. Ceci permet ensuite de définir le parent comme compétent ou non pour assurer l'éducation quotidienne de son enfant.

Toutefois, Pioli (2006) émet une vision particulière du soutien à la parentalité. Pour lui, « *le soutien à la parentalité se présente, [...], comme un outil de contrôle social. Destiné à conformer les pratiques individuelles à des exigences comportementales et morales collectivement déterminées, il repose sur une logique sécuritaire qui articule, autour de la responsabilité parentale, des dispositifs de surveillance, de catégorisation et de répression* » (Pioli, 2006, p. 2). Nous constatons que cet auteur émet une version plutôt connotée négativement de l'accompagnement du soutien à la parentalité que prodigue l'équipe éducative. De plus, « *le travail social s'octroie le monopole de la bonne éducation, en condamnant certain style éducatif* » (Giuliani, 2009, p. 85). Ces différents auteurs démontrent le pouvoir que détient l'équipe éducative dans le soutien à la parentalité et plus précisément dans la réhabilitation des compétences parentales.

En opposition à cela, Pioli (2006) déclare que le soutien à la parentalité peut également être pratiqué dans une posture professionnelle émancipatoire. « *Il participe, au contraire, d'une transformation de l'intervention sociale portée par le respect de la personne et l'idéal des droits de l'homme. Il se présente comme l'outil d'une émancipation des individus que présuppose l'avènement d'une organisation sociale marquée par « la fin du protectorat exercé par l'Etat sur la vie sociale » et « les progrès d'une démocratie*

participative qui tend à impliquer directement des citoyens dans l'élaboration des choix. » (Pioli, 2006, p. 2)

En somme, nous constatons que le soutien à la parentalité peut prendre deux formes différentes : soit de contrôle, soit émancipatoire. Ceci dépendra de la posture que choisit d'adopter le·la professionnel·le lorsqu'il·elle accompagnera les familles. Néanmoins, nous constatons que les espaces d'activité servent de moments d'évaluation de la pratique parentale. L'équipe éducative sera présente pour observer les actions du parent et s'en servir ensuite comme base de travail avec le parent afin de l'évaluer comme compétent ou incompétent.

3.3.2 Hypothèse 2

Ma deuxième hypothèse stipule que le placement se termine lorsque le parent est compétent, c'est-à-dire lorsque le parent se voit reconnu comme un « bon » parent par autrui chargé de l'évaluation.

Pour commencer, le placement a pour but de travailler les liens entre le parent et son enfant (Giuliani, 2009, p. 84). En effet, lorsque l'APEA délivre le mandat de placement, c'est pour mettre l'enfant dans un cadre sécurisé et pour permettre au parent de travailler sur ses carences éducatives et comportementales. L'équipe éducative est présente pour réaliser les actes du quotidien que le parent ne peut momentanément pas assurer. De plus, « *l'institution a pour mission de suppléer la famille ce qu'elle ne peut assumer actuellement et d'être en coéducation avec elle pour pouvoir, un jour, se retirer* » (Chimisanas, Jany, & Vergé, 2017, p. 3). Ces auteur·e·s soulignent le fait qu'en général, l'institution est faite pour se retirer. L'équipe éducative est présente pour donner des outils, garantir un accompagnement, aider à la réhabilitation des compétences parentales, veiller sur le lien entre parent et enfant, mais que finalement elle doit se retirer et laisser le parent reprendre sa place. Finalement Roméo (2001) partage également cette idée : « *la séparation devrait être transitoire et non une fin en soi* » (Roméo, 2001, p. 53). C'est également ce que souligne la loi en matière de protection de l'enfance.

Ensuite, pour que le parent soit reconnu compétent de la part du service de protection de la jeunesse et de l'autorité de protection, il doit adapter sa parentalité en fonction de certains éléments. « *La notion d'intérêt de l'enfant est centrale, et la parentalité est mobilisée dans ce projet visant à construire autour de l'enfant et de ses besoins, une harmonie dont chacun·e des parties (enfant, parent) pourrait tirer profit, en termes de sécurité et d'épanouissement personnel* » (Pioli, 2006, p. 8). Cet auteur soulève le fait que le parent doit placer l'intérêt de l'enfant au centre de ses actions. Nous voyons qu'il rejoint l'article du code civil qui stipule que les pères et mères ont le devoir de favoriser et protéger le développement moral, intellectuel et corporel de leur enfant (CC Art. 302b).

Puis, lorsque le parent répond aux demandes du SPJ quant aux objectifs de placement définis, l'équipe éducative le fera savoir à l'assistant·e social·e référent·e du dossier. Celui·celle-ci, après une analyse personnelle, transmettra ensuite ces informations à l'APEA pour mettre fin au placement. Le parent sera donc jugé compétent dans les trois domaines de sa parentalité : l'exercice, l'expérience et la pratique (Houzel, 1999, pp. 115-116). Finalement, l'APEA prononcera la fin de placement et le retour à domicile de l'enfant.

4. Méthodologie

Dans ce chapitre, je vais exposer les choix que j'ai fait pour vérifier mes hypothèses et répondre à ma question de recherche. Pour cela, je vais décrire mon terrain de recherche, la population cible, la prise de contact, la protection des données et la récolte des données. Ensuite, j'exposerai la manière dont j'ai construit la grille d'entretien, le remaniement des entretiens, le déroulement de ceux-ci et finalement la démarche d'analyse.

4.1 Terrain de recherche

Le choix du terrain de recherche s'est fait en fonction du type d'institution et de la population accueillie. En effet, je souhaitais comprendre comment se faisait le soutien à la parentalité et de la réhabilitation des compétences parentales, lors d'un placement d'enfant en institution.

Puis j'ai décidé d'interviewer des éducateur·trice·s travaillant en foyer avec des parents dont l'enfant mineur est placé. Lors d'un placement institutionnel, le·la référent·e accompagne le parent dans la réhabilitation des compétences afin de permettre au parent de regagner le droit de garde de son enfant. Ce retour à domicile est travaillé uniquement lorsque l'enfant est mineur. En effet, lorsque l'enfant atteint la majorité, il possède la décision de retourner à son domicile familial ou non.

4.2 Population et échantillon

Pour aborder la thématique du soutien à la parentalité et de l'accompagnement visant la réhabilitation des compétences parentales, j'avais d'abord pensé interroger deux types de personnes :

1. Le parent confronté à une décision de justice de l'APEA qui a retiré son enfant du domicile familial et qui l'a placé en institution pour des raisons de sécurité. Il me paraissait intéressant d'interroger l'acteur principal dans sa propre situation de réhabilitation des compétences parentales. Ceci m'aurait permis de comprendre la négociation identitaire opérée par le parent.
2. Les éducateur·rice·s travaillant dans une institution de protection de l'enfance du canton de Vaud car ce sont eux·elles qui effectuent directement du soutien à la parentalité. En effet, ma question de recherche questionne la pratique professionnelle des éducateur·rice·s sur l'accompagnement du parent et celui de l'enfant en foyer. C'était donc une évidence pour moi d'interroger les acteur·rice·s chargé·e·s de l'évaluation des compétences parentales.

Après réflexion, je me suis rendue compte qu'il serait compliqué pour moi de contacter des parents qui ont leur enfant placé en institution. Le placement étant non volontaire dans les cas qui m'intéressaient, je pensais qu'il serait délictueux de discuter avec les parents à propos de cette thématique de placement et de la collaboration avec les éducateur·rice·s. Certains parents sont en opposition au placement de leur enfant, c'est pourquoi je n'aurais pas été à l'aise de les questionner sur les objectifs qui leur ont été fixés. De plus, il aurait été compliqué pour moi d'obtenir les coordonnées des parents d'enfant placé. Ensuite, en travaillant sur ma question de recherche qui est : « *Dans le cadre du soutien à la parentalité contraint, comment l'ES ou l'équipe éducative détermine les compétences parentales à réhabiliter ?* », je me suis rendue compte que ce qui m'intéressait réellement, c'était la manière dont les professionnel·le·s soutenaient la parentalité et comment ils·elles travaillent sur la réhabilitation des compétences parentales et surtout comment les ES (l'autrui dont parle Wittorski (2016) évaluent les compétences parentales.

4.3 Prise de contact

Pour commencer, j'ai contacté des institutions. Pour cela, j'ai effectué des recherches sur internet afin de trouver des institutions ayant comme mandat la protection de l'enfance. J'ai choisi cette institution, car

l'une de ses missions principales était le travail avec les familles et la réhabilitation des compétences parentales. Dans un premier temps, j'ai contacté la directrice par mail afin de lui expliquer ma démarche et la thématique de mon travail. Je lui ai demandé si des éducateur·rice·s travaillant au sein de son institution seraient intéressé·e·s à participer à un entretien. La directrice m'a confirmé qu'elle en parlerait au prochain colloque et qu'elle me ferait parvenir le nom de deux professionnel·le·s motivé·e·s. La semaine d'après, un éducateur et une éducatrice ont répondu positivement à ma demande. Lorsque ces deux personnes m'ont contactée, je leur ai laissé libre choix de l'endroit du rendez-vous. Tous les deux m'ont proposé de réaliser l'entretien dans la salle de colloque de l'institution pour des questions pratiques et d'horaires. Toutefois, après l'analyse de ces deux entretiens, je me suis rendu compte que je n'avais pas assez d'informations et que je n'avais pas été assez dans les détails. Je précise ceci dans le point 5.7 *Remaniement de la grille*. Ces deux entretiens m'ont donc servi de base de départ afin de tester ma grille et y ajouter de nombreuses modifications.

Ensuite, j'ai contacté une institution dans laquelle j'avais déjà travaillé. En effet, j'ai gardé quelques contacts avec mes ancien·ne·s collègues. Je les ai donc contacté·e·s en leur expliquant ma démarche de recherche et la thématique de mon travail de Bachelor. J'ai ensuite demandé à trois personnes si elles étaient d'accord de répondre à mes questions. Les trois ont répondu positivement à ma demande. Puis, nous avons fixé une heure et un endroit pour réaliser l'entretien. Ces entretiens m'ont permis de prendre conscience des enjeux qui se jouent autour du placement et du retrait de droit de garde, de la manière de faire du soutien à la parentalité ou encore de la manière dont l'équipe éducative accompagne la réhabilitation des compétences parentales.

4.4 Protection des données

Dans ma recherche, je traite des informations sensibles comme le placement institutionnel, le retrait de droit de garde et la pratique du soutien à la parentalité. C'est pourquoi, j'ai décidé de garantir l'anonymat des éducateur·trice·s interrogé·e·s, ainsi que l'institution dans laquelle ils·elles travaillent.

Ces entretiens ne cherchent pas à émettre un jugement envers ces professionnel·le·s, mais bien à récolter des données afin de comprendre la pratique de ces professionnel·le·s et l'accompagnement qu'ils·elles font quotidiennement auprès des familles.

4.5 Technique de récolte des données

La finalité de ma recherche est de comprendre comment les éducateur·rice·s déterminent les compétences parentales à réhabiliter. Le but étant de récolter plusieurs informations à propos de la pratique professionnelle de l'équipe éducative lors du soutien à la parentalité qu'ils·elles réalisent.

J'ai donc choisi de mener une enquête qualitative et de réaliser des entretiens. « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 24). Cette définition correspond exactement aux éléments que je cherche à comprendre durant mes entretiens : les systèmes de valeurs face à la représentation de la parentalité et les repères normatifs que les éducateur·rice·s utilisent pour évaluer les compétences parentales. De plus, j'ai choisi de faire un entretien semi-directif, qui permet un grand degré de liberté de la part du professionnel·le·s. Egalement, cette méthode me permettait d'étudier les comportements et les attitudes de l'équipe éducative. Cette méthode permettait peut-être à la personne de se sentir plus à l'aise et de partager des informations plus en profondeur, plutôt que si c'était un entretien très directif et fermé.

Ensuite, j'ai enregistré les entretiens sur mon téléphone portable puisque toutes les personnes interrogées ont donné leur accord. Ceci me permet ensuite de retranscrire les informations de l'entretien

sans oublier des détails. J'informais le·la professionnel·le qu'une fois l'entretien retranscrit, l'enregistrement serait supprimé. Ils·elles ont donc tou·te·s accepté d'être enregistré·e·s. Toutes les informations sont traitées anonymement et sont utilisées uniquement pour ce travail de recherche.

4.6 Construction de la grille d'entretien

Pour créer ma grille d'entretien, j'ai procédé en plusieurs étapes. En effet, j'ai sélectionné des thématiques et des sous-thématiques qui me semblaient reprendre ma question de recherche et mes hypothèses formulées ci-dessus.

Dans un premier temps, j'ai sélectionné les grandes thématiques de mon cadre conceptuel. J'ai donc axé mes questions sur le début du placement institutionnel, la collaboration avec les parents, la présentation du mandat. Ensuite, j'ai créé une deuxième partie plus sur la thématique de la parentalité, de son soutien. Dans cette partie nous retrouvons les thématiques suivantes : les compétences parentales attendues, la réhabilitation des compétences, l'évaluation des compétences parentales. Finalement, ma grille d'entretien se termine par deux questions ouvertes à propos du soutien à la parentalité et de la manière dont les professionnel·le·s se positionnent face à cette mission.

Lors de l'entretien, j'ai prévu des questions de relance pour permettre à la conversation d'avoir un bon rythme, tout en laissant de la place aux commentaires que pouvaient avoir les professionnel·le·s.

4.7 Remaniement de la grille d'entretien

Dans un premier temps, j'ai réalisé deux entretiens avec des éducateur·rice·s. A la fin de l'entretien, je me suis rendue compte que les interviews avaient duré relativement peu de temps, une trentaine de minutes environ. De plus, lors de la retranscription, j'ai découvert différents problèmes. Premièrement, je n'avais pas récolté assez d'informations pour réaliser une analyse correcte. En effet, j'avais très peu de questions qui reprenaient mes hypothèses et qui étaient susceptibles de participer aux réponses de ma question de recherche. Deuxièmement, je me suis rendue compte que je n'avais pas prévu assez de questions de relance. En effet, en réécoutant l'entretien, j'ai constaté que je passais vite à la question d'après sans chercher à approfondir ce que disait le·la professionnel·le.

Suite à cela, j'ai retravaillé mon guide d'entretien (Annexe n°9.2). Dans un premier temps, j'ai essayé d'approfondir les thématiques en posant plus de questions. Ensuite, j'ai prévu plusieurs questions de relance. Finalement, j'ai prévu de demander plus d'informations aux professionnel·le·s, par exemple en illustrant des situations précises et en les questionnant plus précisément sur celles-ci.

4.8 Déroulement des entretiens

Le déroulement des entretiens a été plus au moins similaire à chaque fois. J'avais préparé mon canevas de questions à l'avance et j'ai procédé toujours de la même manière.

D'abord, j'ai posé la question de l'enregistrement de l'entretien. Il s'agissait de savoir si la personne était d'accord que l'entrevue soit enregistrée. Evidemment, je précisais que l'entretien serait enregistré, puis retranscrit. Une fois la retranscription terminée, l'audio serait supprimé. Tou·te·s les éducateur·rice·s ont accepté sans exception. Cela m'a permis d'être plus à l'aise dans l'entretien et de me concentrer sur les propos des professionnel·le·s.

Ensuite, j'ai présenté ma thématique de recherche en quelques mots. Suite à cela, j'ai commencé l'entretien. La première question se basait sur la procédure de placement. Je pensais que de commencer sur une question procédurale, permettrait à la personne de se sentir plus à l'aise dans l'entretien et de

réciter une procédure connue. Cette première partie m'a ensuite permis de poser des questions axées sur les ressentis des éducateur·rice·s et sur leur pratique professionnelle.

Puis, lors du premier entretien, j'essayais de suivre le canevas de mon questionnaire. J'ai rapidement remarqué que si je respectais vraiment l'ordre de mes questions, la discussion ne serait pas fluide. C'est pourquoi, lorsque la personne parlait des sous-thématiques de ma recherche, j'allais dans le sens de son récit et je la questionnais sur ces éléments. Puis je revenais aux questions listées dans mon canevas et je relançais les professionnel·le·s sur d'autres sujets afin de récolter plus d'informations.

Au terme de chaque entretien, j'ai remercié les personnes et j'ai précisé que si elles souhaitaient accéder à mon travail une fois terminé, je le leur enverrai. Puis j'ai rappelé le principe d'anonymat et le fait que ces informations seraient traitées uniquement dans le cadre de ma recherche de Bachelor. Ensuite, nous communiquions souvent sur le déroulement de ma recherche, de mes motivations et du processus par lequel j'étais passée.

Enfin, après chaque entrevue, j'ai réalisé un bilan de la rencontre. Dans une première partie, j'ai ressorti les éléments marquants de l'entretien ainsi que les découvertes trouvées. Ensuite, j'ai décrit comment j'avais ressenti la personne durant l'entretien, si elle était à l'aise ou non. Dans une deuxième partie, j'ai identifié les éléments à améliorer pour l'entretien suivant.

Pour rappel, j'ai réalisé cinq entretiens au total. Les deux premiers m'ont permis de me rendre compte que ma grille de questions n'était pas assez précise et qu'il fallait que j'y insère plus de questions de relance. Ces deux entretiens ne se retrouvent donc pas dans ma partie d'analyse. Puis, j'ai réalisé trois entretiens. Deux d'entre eux se sont réalisés au sein d'une institution, dans une salle prévue à cet effet. Le dernier s'est déroulé dans un café.

4.9 Démarche de l'analyse

Pour pouvoir procéder à l'analyse des informations recueillies lors des entretiens, je suis passée par plusieurs étapes.

Premièrement, il a fallu que je retranscrive les entretiens. Après chacun d'eux, je retranscrivais celui-ci sur un document Word. Pour faciliter l'analyse, j'ai créé une mise en page identique à chaque retranscription. De plus, au début de chaque document, je créais un tableau qui reprenait les éléments de description : genre, âge, profession et durée de l'entretien réalisé avec la personne interrogée.

Deuxièmement, j'ai créé un tableau d'analyse qui comprenait différentes thématiques. J'ai essayé de m'appuyer sur le cadre conceptuel que j'avais rédigé en première partie. C'est pourquoi, j'ai construit deux tableaux. Le premier se basait sur la thématique du placement institutionnel. A l'intérieur de celui-ci, se trouvaient des sous-thématiques comme le début de placement, les missions et les buts, la collaboration parentale et finalement, la collaboration en réseau. Le deuxième reprenait la thématique du soutien à la parentalité et de la réhabilitation des compétences parentales. Comme le précédent, des sous-thématiques étaient introduites. Ce tableau comprenait les comportements attendus et ceux non désirés, l'évaluation des compétences parentales, le soutien à la parentalité et ses paradoxes, la fonction de chaque intervenant·e dans le soutien à la parentalité, puis les objectifs de placement.

Troisièmement, afin de faciliter l'analyse, j'ai imprimé les documents de la retranscription des entretiens. J'ai ensuite procédé par des codes couleur. J'ai établi un code couleur en fonction de chaque thématique et je me suis basée sur celui-ci pour les trois entretiens. J'ai donc relevé les éléments pertinents dans chaque entretien et je les ai ensuite insérés dans la grille d'analyse.

Quatrièmement, après chaque tableau d'analyse, j'ai effectué une synthèse des informations recueillies sur un document Word. Ceci me permettait d'avoir une vision plus globale et organisée des éléments.

Finalement, grâce aux entretiens réalisés et à la retranscription, j'ai pu réaliser une analyse des informations recueillies que je vais développer dans le chapitre suivant.

5. Analyse

Dans ce chapitre, je vais présenter les données rassemblées lors de l'analyse des entretiens. Pour réaliser cela, j'ai séparé l'analyse en plusieurs sous-thématiques. J'ai sélectionné les thématiques qui me semblaient les plus pertinentes pour ma question de recherche et mes hypothèses. Dans chaque sous-thème, je présenterai l'idée générale du thème, les dires des locuteurs, quelques liens avec des éléments rencontrés dans la théorie ainsi que mes réflexions personnelles.

5.1 Collaboration réseau

Au travers de cette thématique, je vais présenter le rôle des assistant·e·s sociaux·les et des éducateur·rice·s et leur collaboration.

Premièrement, la demande de placement peut provenir de deux endroits différents. En effet, le locuteur 1 dit : « *AS oui, par contre on a des fois à faire à des curateurs qui viennent de l'office professionnel des curateurs* ». Ensuite, au travers des dires des locuteurs, nous constatons que l'assistant·e social·e possède le pouvoir de décision dans la situation et c'est lui·elle qui est garant·e du cadre du placement. Le locuteur 1 dit : « *Le SPJ a le rôle de décider du lieu où il pense placer l'enfant en fonction des places disponibles* ». Le locuteur 3 dit : « *Le SPJ ou le tuteur sont garants du projet de l'enfant et pis c'est eux qui sont garants des objectifs de placement, des objectifs de l'enfant au sens large* ». Finalement, le locuteur 2 relève le manque d'uniformité dans la pratique des AS dans l'accompagnement des situations de placement. Il dit : « *cela dépend de l'AS et puis de quel secteur il vient. Il y a des secteurs où c'est plus libre et d'autres secteurs ils sont très ... ils posent vraiment ce qu'ils veulent, ils guident assez bien le travail ou ils ont besoin de toujours savoir ce qu'il se passe. Il y a moins de liberté des fois.* » ou encore : « *Il y a des AS avec qui c'est plus libre, et la collaboration est plus facile.* » ou : « *Ils t'accompagnent dans la démarche, et d'autres ils se mettent en retraite et c'est toi qui fais le job* ».

Deuxièmement, j'ai questionné les locuteurs sur leur rôle en tant qu'éducateur·rice dans le placement et au sein du réseau. Le locuteur 1 dit : « *le rôle de l'éduc référent, c'est d'avoir une vision globale de l'enfant, de la situation de l'enfant et de l'amener vers des objectifs communs qui sont définis avec le SPJ et avec les parents quand c'est possible* ». Il ajoute : « *en tant qu'éducateur référent en tout cas, tu as vraiment cette vision globale de l'enfant dans son réseau, autant avec sa famille, famille élargie, famille d'accueil s'il en a une, que le réseau scolaire, réseau de santé, santé au sens large aussi, réseau de loisirs, les amis* ». Les deux autres locuteurs ne se prononcent pas sur le rôle de l'ES mais sur d'autres éléments. Par exemple, le locuteur 2 relève la faible marge de manœuvre que possèdent les ES : « *elle est un peu infime, c'est un peu frustrant. Souvent on propose des choses, mais l'assistant social dit non car il veut que ça soit comme ça* ». Quant à lui, le locuteur 3 soulève les problèmes de collaboration avec les AS et le réseau de professionnel·le·s. « *Les référents doivent vraiment se battre avec le réseau qui fait un peu semblant de ne pas les écouter, vraiment comme si on savait moins bien qu'eux* ».

Finalement, j'ai interrogé les professionnel·le·s sur les tâches communes entre les AS et les ES. Deux locuteurs se rejoignent sur leur manière de procéder. Lors des bilans, les deux parties se rencontrent et travaillent avec la famille. Le locuteur 1 dit : « *Le premier mois lors de l'arrivée de l'enfant, on essaie de faire un réseau. Ensuite tous les trois mois, on fait un réseau avec les parents et l'AS et tous les six mois on fait un grand réseau avec tous les professionnels (psychologue, logopédiste, pédopsychiatre, etc.) qui interviennent dans la situation* ». Le locuteur 2 confirme en disant : « *le premier mois de placement on fait une rencontre. Après, j'ai l'habitude de faire tous les trois mois le bilan* ».

5.2 Collaboration avec le parent

Concernant la thématique de la collaboration entre les éducateur·rice·s et le parent, je me suis intéressée à trois pôles : les enjeux, les limites et la mise en pratique.

D'abord, l'un des principaux enjeux de la collaboration réside dans le fait que c'est un placement non volontaire et qui relève donc de l'aide contrainte. Le locuteur 1 dit : « *Le parent est sur la défensive par rapport à nous* ». Le locuteur 1 relève le fait que parfois le parent en veut à l'équipe éducative, car il a l'impression qu'elle est en train de leur prendre leur enfant. Le locuteur 2 dit : « *Ils sont très réfractaires au placement, il y a peu de confiance* ». Par rapport à ces problèmes de confiance, le locuteur 1 m'explique que la nouvelle tendance est d'organiser des placements volontaires : « *ils essaient de ne pas retirer le droit de garde pour essayer de rendre la collaboration plus facile* ». Toutefois, il relève également : « *la plupart des placements volontaires ne le sont pas vraiment, c'est un peu poussé. Genre, si vous ne le faites pas, on vous oblige (rires). J'exagère* ». Finalement les trois locuteurs s'accordent sur le fait que la collaboration avec le parent dépend de la motivation de celui-ci. Le locuteur 1 dit : « *ça dépend de l'implication du parent, s'il est preneur, on peut faire du bon travail* ». Le locuteur 3 dit : « *Des parents sont super preneurs car ils sont conscients des limites qu'ils ont et des raisons du placement* ». Finalement, le locuteur 2 dit : « *Des fois, il y a un bon échange avec les parents et tu travailles les choses en profondeur* ».

Ensuite, les locuteurs m'ont fait part de certaines limites de la collaboration avec le parent. Le locuteur 1 dit : « *Parfois on passe par une rupture du lien avec les parents. Ça prend du temps de le reconstruire* ». Le locuteur 2 dit : « *on passe par des périodes très difficile, où il peut y avoir de l'animosité et de la froideur* ».

Puis, je leur ai demandé comment ils mettaient des choses en place pour améliorer cette collaboration. Deux locuteurs m'ont dit qu'ils n'avaient pas de canevas d'accompagnement. Le locuteur 3 dit : « *J'ai pas l'impression qu'on ait quelque chose de figé* » ou « *Je n'ai pas vraiment de choses imposées par mon institution* ». Le locuteur 1 dit : « *on doit avoir un minimum d'entretiens avec les parents* ».

Je les ai ensuite questionné·e·s sur la manière dont elles et ils voyaient le parent. Le locuteur 1 dit : « *Certains parents, il faut se battre pour les voir une fois dans le mois, d'autres on les voit toutes les semaines* ». Le locuteur 2 dit : « *Quand il y a des visites, on fait une rencontre d'environ 15 minutes* ». Les locuteurs m'ont expliqué qu'ils essaient d'avoir un contact régulier chaque semaine avec le parent, physique ou téléphonique. Toutefois, ils me disent que parfois répondre au téléphone est compliqué pour le parent, donc ils font uniquement des rencontres physiques quand le parent vient au foyer. En somme, le·la référent·e s'adapte au fonctionnement du parent et essaie de créer une collaboration adaptée aux besoins de chacun·e.

En somme, pour les locuteurs, la collaboration avec le parent signifie avoir des contacts réguliers avec celui-ci. De plus, les deux partis se rencontrent régulièrement afin de travailler sur la réhabilitation des compétences parentales, mais aussi pour faire un point de situation concernant l'enfant placé. Finalement, les éducateur·rice·s définissent une collaboration réussie lorsque le parent se sent assez en confiance pour pouvoir parler de ses difficultés, pouvoir travailler sur celles-ci et converger ensemble vers un objectif commun, qui est le bien-être et le bon développement de l'enfant.

5.3 Soutien à la parentalité

J'ai d'abord questionné les locuteurs sur le but de ce soutien, les paradoxes et les limites de celui-ci et finalement elles et ils m'ont exposé une réflexion personnelle.

Dans un premier temps, j'ai demandé aux locuteurs de me donner une définition du soutien à la parentalité. Le locuteur 1 dit : « *c'est de travailler avec les parents sur les objectifs posés par l'AS, enfin dans la réhabilitation des compétences parentales* ». Le locuteur 3 dit : « *C'est d'offrir aux parents des ressources pour devenir un meilleur parent ou pour devenir un parent. Ceci démontre une vision très*

linéaire de la part du professionnel envers le parent ; une simple transmission de savoir. Egalement, le locuteur 3 dit : « *C'est aussi donner des techniques aux parents pour qu'ils puissent éduquer de manière adéquate entre guillemets, car même si tu prends des bons parents, ils auront tous une manière de faire différente* ». Cette phrase soulève un aspect intéressant par rapport à ce qui est attendu de la parentalité. Le locuteur relève le fait que la parentalité et l'exercice de celle-ci sont multiples. Suite à ces dires, nous pouvons nous demander sur quels éléments se basent les professionnel·le·s pour définir que le parent est adéquat avec son enfant ou non. De plus, au travers de ces citations, nous constatons que les locuteurs utilisent des mots tels que « donner » ou « offrir » pour définir le soutien à la parentalité. Nous observons que ces deux termes placent l'éducateur·rice dans une position d'experte de la parentalité, ce qui est paradoxale puisque ces deux mêmes locuteurs définissent la parentalité comme multiple.

Dans un deuxième temps, nous avons parlé des paradoxes du soutien à la parentalité. Les demandes faites par les autorités constituent un paradoxe majeur. En effet, le locuteur 2 dit : « *On nous demande de faire des placements plus courts avec un travail plus important avec la famille* ». Le locuteur 1 dit : « *On est un peu livré à nous même (rire), avec la casquette "attention les gars, vous devez réhabiliter les compétences parentales" (rire)* ». Par ailleurs, les locuteurs trouvent le concept de soutien à la parentalité trop vaste. Le locuteur 1 dit : « *C'est un concept, mais je trouve que ça a une tendance à partir dans tous les sens et de manquer d'ancrage, j'ai l'impression... après, l'avantage, c'est que tu peux faire un peu à ta sauce* ». Le locuteur 1 dit : « *Le SPJ utilise des termes comme si on faisait quelque chose d'hyper protocolé, où il ne peut pas y avoir d'échec. Alors que concrètement, on le fait dans le flou total* ». Le locuteur 3 dit : « *ça reste quelque chose de super vague* ». Finalement, le locuteur 2 dit : « *Dès qu'il y a un nouveau concept qui arrive, on a l'impression que tout doit rentrer dedans, alors que non. Cela reste un concept de travail, ça ne doit pas être une vérité divine* ».

5.4 Identité parentale prescrite par la loi

Dans cette thématique, je vais exposer l'identité parentale prescrite par le cadre légal, ainsi que par le mandat de placement délivré par les assistant·e·s sociales·aux.

Comme nous avons pu le voir dans le cadre conceptuel, le Code Civil décrit le bon parent : « *comme quelqu'un qui prodigue des soins à son enfant, qui lui permet d'avoir accès à l'éducation et qui favorise le bon développement physique, moral et intellectuel de son enfant* » (CC. Art 301b-302b). Lors des entretiens, j'ai interrogé les professionnel·le·s à propos de la parentalité attendue par le cadre légal. J'ai pu remarquer que le cadre légal était assez ignoré des éducateur·rice·s. En effet, le locuteur 2 dit : « *Ah du côté légal, j'ai de la peine à te dire. C'est vrai que souvent on discute avec les AS, qu'est-ce qu'ils entendent par-là, car c'est un terme très générique et on doit savoir qu'est-ce que c'est une compétence parentale* ». Le locuteur 3 dit : « *Je ne saurais même pas te répondre s'il existe un cadre légal là-dessus sur la parentalité adéquate et la réhabilitation des compétences parentales* ».

Toutefois, lorsqu'un placement est prononcé, l'institution se voit délivrer un mandat de placement. Au sein de celui-ci, nous retrouvons le type de placement, les raisons du placement ainsi que les objectifs de travail avec les familles et l'enfant. Ce mandat de placement est rempli par l'assistant·e social·e en charge de la situation familiale, puis il est transmis à l'équipe éducative. Le locuteur 3 dit : « *le mandat définit le contour de la collaboration avec tout le monde* ». Je me suis donc intéressée aux objectifs de placement qui définissent les exigences légales prescrites par l'AS. Les trois locuteurs s'accordent sur le fait que les objectifs de placement sont très larges et laissent une grande place à l'interprétation. Le locuteur 1 dit : « *Les détails ne sont jamais nommés dans les objectifs* ». Le locuteur 2 dit : « *Souvent c'est défini d'une façon pas très claire (Rire), ou d'une façon très large, genre offrir un cadre sécuritaire à l'enfant* ». Le locuteur 3 dit : « *Très souvent, c'est des objectifs peu clairs et qui laissent place à une grande marge d'interprétation* ».

Cette grande marge d'interprétation laisse une grande place au travail de l'équipe éducative. Le locuteur 1 dit : « *Et puis après, petit à petit, on travaille sur les objectifs* ». Le locuteur 3 dit : « *Nous je pense qu'on les redéfinit en fonction de l'âge et puis ce qu'on veut travailler plus spécifiquement avec l'enfant* ». Toutefois, le locuteur 3 relève le fait que lorsqu'un retour à domicile est envisagé, les AS sont plus présent·e·s dans la pose du cadre et donnent des objectifs plus précis. « *Lorsque c'est en vue d'un retour à la maison et ... souvent les objectifs sont très clairement définis. Quand on n'est pas sur un retour à domicile, il y a moins de regards de la part des AS* ».

En somme, nous constatons que l'équipe éducative a peu de connaissance sur les prescriptions légales de la parentalité attendue. Toutefois, elle base son accompagnement sur le mandat de placement. Cependant, grâce aux propos des locuteurs, nous constatons que les objectifs de placement sont très vastes et laissent une grande marge de manœuvre aux éducateur·rice·s, sauf lorsque le retour à domicile est envisagé. En effet, nous observons que les AS prennent plus de place lorsqu'il faut travailler le retour à domicile, ils·elles posent des objectifs précis que le parent doit atteindre s'il espère récupérer la garde de son enfant, qui est prononcée par l'assistant·e social·e en charge de la situation.

5.5 Identité parentale attendue (par autrui)

Concernant la thématique de la parentalité attendue par autrui (éducateur·rice) j'ai décidé d'interroger les éducateur·rice·s. En effet, comme vu dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les objectifs de placement étaient souvent vastes et que l'équipe éducative avait une grande marge de manœuvre dans l'application de ceux-ci. De plus, comme les éducateur·rice·s sont les principaux·les acteur·rice·s du soutien à la parentalité et du travail avec les familles ainsi que de l'évaluation des compétences parentales en situation, il me paraissait intéressant d'avoir leur point de vue sur la parentalité adéquate selon eux.

Deux locuteurs ont relevé qu'il était important que le parent réponde aux besoins de base de son enfant. Le locuteur 2 dit : « *le plus important c'est d'être attentif aux besoins de son enfant, comprendre qu'il a des besoins, et comprendre où il en est dans son stade de développement* ». Le locuteur 3 dit : « *pour moi le bon parent, c'est un parent qui est affectueux avec son enfant. Après c'est les besoins de base : l'alimentation, la sécurité et l'hygiène, et après en lien avec la scolarité comme l'accès à l'école, le respect des horaires et du cadre scolaire* ». Après m'avoir donné une définition de la parentalité idéale, tous deux ont relevés l'aspect subjectif de leur réponse et leur pratique professionnelle. Le locuteur 2 dit : « *Où ça devient plus subjectif c'est dans l'attitude des parents, et de quelle manière ils vont pouvoir poser le cadre, et être attentifs à ce qui fait du bien à l'enfant* ». Quant à lui, le locuteur 3 dit : « *Ma vision vient de l'éducation que j'ai reçue, de la vision de la famille que j'ai. Finalement, je pense que cette perception est assez subjective finalement. Car je pense que tu interviewes 100 personnes, sur qu'est-ce qu'un bon parent, tu auras toutes des versions différentes* ». Toutefois, j'ai remarqué que définir la parentalité attendue n'était pas une tâche facile. En effet, le locuteur 1 ne m'a pas expliqué la parentalité adéquate selon lui, mais il m'a défini la parentalité non désirée. « *Le problème c'est qu'elle ne centrerait pas les besoins de son enfant en premier* ». Nous voyons que cela répète les dires des deux autres locuteurs, mais ceux-ci sont exposés de manière négative.

Finalement, nous voyons que la parentalité adéquate est très subjective. Chaque personne interviewée a une manière différente de présenter la bonne pratique parentale. De plus, chacun·e met l'accent sur des éléments différents comme l'hygiène ou la nourriture ou encore l'accès à la scolarité.

5.6 Evaluation des compétences

Dans ce chapitre, je vais exposer l'évaluation quotidienne des compétences parentales faites par les ES. Dans un premier temps, je montrerai les lieux d'évaluation, ensuite les critères, puis le travail que l'équipe

éducative fait avec le parent et finalement une réflexion exposée par les locuteurs à propos de la réhabilitation des compétences et de l'évaluation de celle-ci.

D'abord, nous constatons que le moyen principal de l'évaluation des compétences parentales est l'observation directe faite par l'équipe éducative. Toutefois, ces observations se font à différents moments et dans des contextes divers. Premièrement, les moments de rencontres officielles comme les bilans. Le locuteur 2 dit : « *Dans les bilans qu'on fait tous les trois mois* ». Le locuteur 1 confirme : « *Lors des visites internes, on peut voir comment cela se passe sur le groupe avec le parent* ». Egalement le locuteur 2 : « *comme il y a souvent des visites on voit les parents sur place, ça permet aussi de pouvoir voir comment ils sont, si on les sent bien ou pas bien ... on peut les accompagner aussi dans les difficultés qu'ils traversent* ». Finalement, les moments informels permettent aussi l'observation. Le locuteur 1 dit : « *Dans les transitions on peut observer plein de choses, au moment de l'arrivée et du départ* ». Les locuteurs relèvent également le fait que les dires de l'enfant sont très importants dans ce genre d'évaluation parentale. Le locuteur 2 dit : « *L'enfant est l'indicateur le plus important dans cette situation. On sent à travers son comportement, ses humeurs et même son suivi scolaire* ». Le locuteur 3 dit : « *Ce qu'on observe dans leur lien, dans leur relation ou ce que l'enfant nous fait comme retour* ».

Ensuite, je me suis intéressée à la manière dont les éducateur·rice·s évaluaient ces compétences parentales. Les deux éléments principaux étaient les dires du parent et les comportements de celui-ci. Le locuteur 2 m'expliqua que pour lui s'était important que le parent puisse parler des éléments qui se passent bien, mais également des éléments plus problématiques pour lui. Le fait de reconnaître ses difficultés montre tout d'abord que le parent a pu les observer, s'en rendre compte et qu'il essaie ensuite de trouver des solutions pour pallier à celles-ci. Puis, le locuteur me précisa que pour lui s'était important d'observer une certaine régularité dans le comportement du parent : le fait qu'il soit présent aux rendez-vous fixés, qu'il vienne aux visites prévues avec son enfant, etc. Egalement, les éducateur·rice·s se basent sur les propos du parent. Le locuteur 1 dit : « *Les discussions qu'on peut avoir aux entretiens* ». Le locuteur 2 dit : « *Lors des entretiens, ils nous amènent ce qu'ils ont envie de nous amener, mais ça c'est une première partie, où on peut voir s'ils parlent des difficultés ou si on sent qu'ils présentent que tout ce qui ne va bien et qu'ils mettent un peu en retrait ce qu'on sait qui va pas bien car ce sont des éléments que nous avons pu observer* ». Puis, l'équipe éducative fait attention aux comportements du parent. Le locuteur 1 dit : « *S'il est détendu ou stessé, s'il a l'air d'avoir consommé* ». Le locuteur 3 dit : « *Par exemple, un parent qui est super envahissant quand il vient en visite avec son enfant, qui l'accapare de questions, qui ne lui laisse pas de place* ». Le locuteur 2 dit : « *Notre seul moyen d'avoir un regard et une évaluation, c'est clairement sur le respect du cadre horaire des visites* ». Egalement, « *le parent a souvent des demandes, et après on peut voir dans quelle mesure il est bien centré ou complètement à côté de ses pompes. Par exemple, s'il nous demande de prendre son enfant un week-end entier alors que normalement ses visites se font à l'institution* ».

Puis, j'ai questionné les éducateur·rice·s sur la manière dont ils·elles travaillaient sur les comportements une fois qu'ils avaient été évalués négativement de leur part. Deux manières sont ressorties. La première consiste à travailler sur les comportements à l'aide de la discussion. Le locuteur 1 dit : « *On en parle lors d'entretiens, on regarde ce qui a été et ce qui n'a pas été* ». Nous pouvons nous demander qui détermine ce qui a été ou non et par rapport à quoi. Le locuteur 3 dit : « *Offrir des moments de discussion avec le parent, discuter de ce qui est bien pour son enfant, donner des techniques* ». Ici également, nous pouvons nous questionner sur quelles bases les éducateur·rice·s définissent ce qui est bien pour l'enfant et quelles techniques ils·elles donnent au parent. La deuxième manière est de redéfinir les exigences. Le locuteur 1 dit : « *Lors des bilans, c'est là qu'on va poser clairement qu'est-ce qui manque et qu'est-ce qui doit encore être acquis* ». Le locuteur m'explique que ces bilans réunissent le parent, l'AS et le·la référent·e. L'AS reprend les objectifs de placement et définit ce qui est encore à travailler ou non.

Finalement, j'ai interrogé les professionnel-le-s sur la réhabilitation des compétences parentales en général. Plusieurs éléments intéressants sont ressortis. D'abord, deux d'entre eux ont relevé le manque de moyens pour réaliser cette tâche. Le locuteur 1 dit : « *On a peu de moyens, ça reste très léger* ». Le locuteur 2 dit : « *C'est justement au travers de ce terme générique, qu'on veut mettre plein de choses et on a tendance à oublier l'enfant qui est là au milieu* ». Ensuite, les locuteurs ont relevé la subjectivité dans l'évaluation de ces compétences. Le locuteur 1 dit : « *cela reste un peu de l'ordre de l'évaluation en fonction de nos valeurs* ». Le locuteur 3 déclare : « *Je pense que ma réponse ne va pas être super professionnelle. Mais je pense que c'est assez subjectif. Je pense qu'on n'a pas vraiment un canevas type, des compétences parentales* ». Finalement, plusieurs d'entre eux proposent des pistes d'actions. Le locuteur 1 dit : « *On rêverait d'aller dans la famille, de passer plus de temps avec. Et on rêverait d'avoir un éducateur qui serait là exprès pour faire le travail avec les familles et qui a un horaire en externat du groupe* ». Cet accompagnement à domicile sera une manière d'avoir encore plus de contrôle sur le parent et sur sa pratique. Toutefois, ceci permettrait également au parent de montrer ses ressources dans son propre environnement et biaiserait peut-être moins l'observation faite par autrui et l'attribution d'une identité au parent. Le locuteur 3 déclare : « *Qu'il y ait des représentants de chaque foyer qui se mettent ensemble et qui travaillent sur un canevas, je sais pas, sur un dossier de la réhabilitation des compétences parentales. Ça permettrait d'unifier les pratiques et ça permettrait au SPJ de dire que chacun fait plus ou moins le même job* ».

En conclusion, nous voyons que le moment de l'évaluation des compétences parentales se fait à plusieurs endroits et de manières différentes. Toutefois, les locuteurs relèvent une part de subjectivité dans l'évaluation de celles-ci et constatent un manque de moyens pour effectuer cet accompagnement.

5.7 Comportement reconnu comme compétent

Dans ce chapitre, je vais présenter l'évaluation du parent par les différents partenaires et le processus de retour à domicile de l'enfant.

D'abord, le parent est constamment évalué sur sa pratique par les éducateur-ric-e-s comme vu précédemment. L'équipe éducative effectue des synthèses de ses observations. Le locuteur 2 dit : « *Une fois par année, l'éducateur référent est censé rédiger un bilan annuel de la situation de l'enfant qu'on transmet à l'AS. Ensuite, on transmet soit par mail, soit par téléphone et puis souvent cela débouche sur un réseau où souvent on fait un échange d'informations* ». Le locuteur 3 rejoint également cette pratique : « *On fait des bilans annuels une fois par année et ce bilan est envoyé au service placeur* ».

Ensuite, l'AS décide si le parent est compétent ou non. Les locuteurs se contredisent sur ce procédé. En effet, le locuteur 2 dit : « *Nous on donne notre point de vue, on argumente le pour et le contre* ». Il soutient donc que les ES ont une place dans l'attribution de l'identité du bon parent et la reconnaissance de celui-ci. Quant à lui, le locuteur 3 dit : « *C'est clairement l'AS qui a le pouvoir de poser un cadre plus serré, de le suspendre ou de l'élargir aussi* ». Il souligne ici la part de pouvoir que possède l'assistant-e social-e dans la poursuite du placement ou non. Finalement, le locuteur 1 dit : « *Il y a l'AS qui veut tout nous faire porter, il ne veut pas se mouiller, limite, il veut juste être informé, il ne veut même pas discuter avec l'éduc. On a vraiment de tout, les AS sont tous différents et puis ils portent leurs dossiers un peu à leur manière* ». Ce dernier locuteur relève le facteur humain du travail social, en précisant que chaque personne fonctionne à sa manière car il n'y a pas de canevas précis à respecter.

Puis, le parent sera reconnu comme compétent, puisqu'il aura répondu à tous les objectifs définis par l'AS. D'ailleurs le locuteur 3 dit : « *voilà si le parent sait qu'il doit atteindre tel objectif pour récupérer son enfant, clairement la plupart des parents vont le faire* ». De plus, le locuteur 1 ajoute : « *la décision finale revient au SPJ, c'est toujours l'AS qui a l'autorité là-dessus* ».

Suite à cela, le retour à domicile sera prononcé et un processus se mettra en marche. Le locuteur 3 dit : « *Souvent, on envisage un retour, mais on ne prononce pas de date. Ensuite, on prévoit un retour à la maison et on bloque une date ... et jusqu'à cette date-là, il y a tout un retour progressif qui se fait si le parent habite proche de l'institution et puis deux mois avant on se voit, on fait un bilan* ». Finalement, plusieurs personnes donnent leurs avis à propos de la situation, mais c'est toujours l'AS qui prend la décision finale. Le locuteur 3 dit : « *Donc c'est plusieurs, après s'il y a des psys on consulte aussi le psy, ya plusieurs personnes qui donnent leurs avis, mais la décision finale revient au SPJ* ».

En somme, nous constatons que l'équipe éducative participe à l'évaluation des compétences parentales en rapportant les éléments observés et travaillés durant le quotidien. Cependant, la décision finale revient à l'assistant·e social·e.

6. Discussion

6.1 Comprendre l'évaluation des compétences

A la suite de mon cadre conceptuel et des entretiens réalisés, je constate que le schéma de Wittorski (2016), nous permet de comprendre l'évaluation des compétences parentales. Au sein de ce schéma, nous trouvons un double enjeu : celui d'évaluation qui représente le moment où autrui observe les actions du parent et l'enjeu de reconnaissance qui est le moment où autrui prononce son opinion face aux compétences parentales du parent et lui attribue une identité qui peut être soit positive, soit négative.

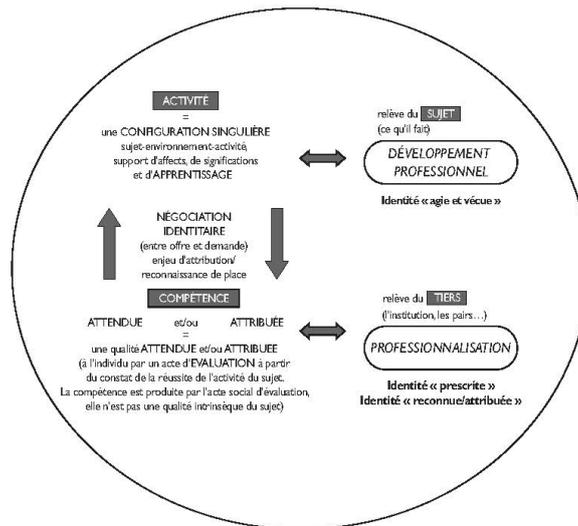


Figure 5 : grille de lecture des voies de la professionnalisation (Wittorski, 2016, p. 68)

Suite aux dires des professionnel·le·s, j'ai constaté que les prescriptions attendues concernant la parentalité étaient peu claires et très vastes. En effet, qu'il s'agisse des prescriptions légales, institutionnelles ou personnelles, les éducateur·rice·s avaient de la peine à me définir précisément les compétences attendues concernant la parentalité. De plus, nous constatons que le début de l'accompagnement en foyer était flou. En effet, le·la référent·e reçoit un mandat de placement qui est construit par le SPJ suite à la décision de l'APEA. Toutefois, celui-ci présente des objectifs de placement généraux et imprécis. Ce mandat de placement est une prescription sur laquelle les éducateur·rice·s se basent pour effectuer l'accompagnement parental. Bien que ce document soit assez vague, il donne également la possibilité au· à la référent·e d'avoir une grande marge de manœuvre dans le soutien à la parentalité et la réhabilitation des compétences parentales.

Ensuite, si nous nous basons sur le deuxième pôle du schéma qui est l'activité et l'évaluation de celle-ci, nous constatons, suite aux entretiens, que les critères d'évaluation sont également approximatifs. En effet, l'équipe éducative évalue la pratique parentale lors de moments formels comme par exemple, lors des entretiens ou des visites à l'institution. Nous pouvons dire que ces moments d'évaluation de la pratique parentale sont quelques peu biaisés. En effet, lors de ces entretiens, le parent aura la possibilité de décrire comment il se comporte en tant que parent, non pas comme il est réellement dans son propre environnement de pratique parentale. L'éducateur·rice basera son intervention et son accompagnement suites aux dires du parent ou suite aux observations faites durant les moments formels. Cependant, ceci est une représentation un peu faussée de la réalité des ressources parentales et de la mise en pratique de celles-ci.

Puis, grâce aux entretiens, j'ai remarqué que le cadre du placement se modifiait en fonction de l'orientation de celui-ci. En effet, le début de placement est quelque peu flottant. Il n'y a que peu d'objectifs clairement définis et précisés par le mandat. Nous retrouvons également le placement institutionnel. Cependant, lorsqu'un retour à domicile de l'enfant est envisagé, le cadre se resserre. Les AS clarifient les demandes envers le parent et posent des conditions précises s'il espère le retour à domicile de son enfant. Toutefois, même si les professionnel·le·s ont relevé ce resserrement du cadre d'accompagnement, ils·elles n'arrivent pas à donner des critères précis d'évaluation de la pratique parentale.

Enfin, lors des entretiens, j'ai entendu que certain·e·s professionnel·le·s faisaient reposer leur accompagnement parental sur le mandat de placement et sur le fait que la décision finale de placement revenait à l'AS. Toutefois, les locuteurs ont soulevé le fait qu'ils étaient des agents de transmission d'informations. Bien que les éducateur·rice·s pensent que dans certaines situations, ils·elles n'ont pas grand poids dans la décision de placement, leurs propos démontrent le contraire. En effet, le fait d'être les personnes directement en contact avec le parent, font d'elles les personnes les plus informées dans la situation. La manière dont les éducateur·rice·s observent la pratique parentale, synthétisent les informations, interprètent celles-ci et les transmettent aux AS. Cela aura inévitablement une influence sur la décision de placement et sur la reconnaissance de la compétence de ce désormais « bon parent ».

Finalement, la réhabilitation des compétences parentales pourrait être représentée par une boucle. Des compétences sont attendues par les personnes évaluatrices. Toutefois, nous voyons que ces compétences ne sont pas clairement explicitées au parent, ni même clairement définies et précises pour les professionnel·le·s eux-mêmes. Ensuite, nous constatons que l'observation de la pratique parentale est biaisée. Ces compétences sont évaluées dans des moments formels, contrôlés et encadrés, cela ne permettant pas au parent de montrer comme il est, ni comment il se comporte avec son enfant dans son propre environnement. Enfin, ces moments d'évaluation permettront aux professionnel·le·s d'attribuer une identité bonne ou mauvaise au parent, alors qu'eux·elles-mêmes ne sont pas sûr·e·s des compétences attendues. Les entretiens permettent d'affirmer qu'il existe un grand flou dans le travail de la réhabilitation des compétences parentales, aussi bien dans la définition des compétences que dans le processus de réhabilitation.

6.2 Hypothèse 1

6.2.1 Sous-hypothèse A

Dans la première partie de mon travail de recherche, j'avais posé l'hypothèse suivante : *le soutien à la parentalité vise à évaluer les compétences parentales selon les compétences du « bon parent » définies par le cadre légal et par le mandat de placement.* Au travers de mes entretiens, j'ai essayé de vérifier cette hypothèse, j'expose mes résultats dans ce chapitre.

Pour commencer, les prescriptions légales sur la parentalité apparaissent à partir de l'article 301b du Code Civil. Ces articles décrivent que les pères et mères doivent garantir la sécurité de leur enfant, lui permettre un bon développement psychomoteur et affectif. (CC Art.301b). De plus, la famille est censée être un cadre sécuritaire pour l'enfant, afin de lui permettre de faire des expériences (CC Art.302b). Ces articles définissent le bon parent comme quelqu'un qui protège son enfant et qui lui permet de se développer dans des conditions saines et sécuritaires. Lors des entretiens, j'ai questionné les locuteurs sur le cadre légal de la parentalité attendue. Les professionnel·le·s me répondent ne pas avoir connaissance d'un cadre légal répondant à la parentalité adéquate. Suite à ces dires, nous constatons que les éducateur·rice·s ne basent pas leur accompagnement parental sur les prescriptions citées dans la loi. Après cette observation, nous pouvons nous demander sur quoi les éducateur·rice·s appuient leurs pratiques professionnelles.

Nous en venons donc à la deuxième partie de mon hypothèse. En effet, l'APEA prononce le retrait de droit de garde et place l'enfant en institution. L'autorité de protection de l'enfance définit ce placement comme un moyen d'assurer la sécurité de l'enfant et de travailler avec la famille sur les liens (Art.28 RProMin). Au tout début du placement, l'assistant·e social·e ou le·la tuteur·rice délivre un mandat de placement. Un·e professionnel·le m'explique qu'au sein de ce mandat, nous trouvons les objectifs de travail à effectuer avec les familles, cependant ceux-ci sont généralement très vastes.

L'équipe éducative effectue : « *comme un travail de légitimation, de médiation en vue de l'acquisition collective progressive par les adultes de ces capacités sociales de leur développement* » (Roméo, 2001, p. 22). Toutefois, les locuteurs interrogés émettent quelques doutes à propos de ce soutien à la parentalité. Plusieurs locuteurs soulèvent le fait que c'est un concept global mais qui manque énormément d'ancrage et de précision sur la mise en pratique. Malgré le fait que ce concept soit assez vague, l'équipe éducative doit y répondre. En effet, la LProMin dit que les éducateur·rice·s doivent « *assurer une coopération entre les parents et la protection de la jeunesse* » (LProMin, Art. 3, 2016).

En somme, nous constatons un certain paradoxe. En effet, le placement est prononcé par l'APEA car le parent n'est pas adéquat et ne correspond pas aux prescriptions légales du « bon parent ». Cependant, une fois le placement effectué, l'enfant se retrouve dans une institution où les éducateur·rice·s qui l'encadrent ne connaissent que peu le cadre légal sur la parentalité adéquate. De plus, au travers des entretiens, j'ai découvert que les éducateur·rice·s basent leur accompagnement en se fiant au mandat de placement. Cependant, nous sommes confrontés ici à une autre problématique. Le mandat de placement est défini comme un outil précis, avec des objectifs à atteindre pour espérer la fin de placement. Néanmoins, les éducateur·rice·s soutiennent que les objectifs sont souvent très vagues et laissent place à une grande marge d'interprétation. Les locuteurs définissent ce flou comme une difficulté. Toutefois, cette marge d'interprétation laisse une grande place à la pratique des éducateur·rice·s et ils·elles peuvent décider des éléments à travailler avec le parent. En conclusion, ce flou dans le mandat de placement laisse une plus grande place au travail du·de la référent·e dans le soutien à la parentalité.

6.2.2 Sous-hypothèse B

L'une de mes hypothèses était : *le soutien à la parentalité vise à évaluer les compétences parentales selon des compétences de « bon parent » attendues par l'ES et l'AS*. Lors de mes entretiens, j'ai essayé de comprendre qu'est-ce qui était un « bon parent » selon les locuteurs.

Premièrement, le placement est « *une mise en accusation des compétences parentales* » (Potin, 2009, p. 11). C'est-à-dire, que le parent a été jugé comme un mauvais parent. Toutefois, qu'est-ce qu'un bon parent ? Selon le point de vue sociologique, le parent « *doit transmettre à son enfant les normes et valeurs de la société. De plus, la famille est censée permettre à l'enfant de se développer et être un milieu sûr et rassurant* » (Affilé, Gentil, & Rimbart, 2007, pp. 16-19). Lors des entretiens, j'ai demandé aux locuteurs de me présenter ce qu'est un « bon parent » selon eux. Le premier locuteur a axé sa réponse sur le fait que le parent doit comprendre les besoins de son enfant et son stade de développement. Un autre locuteur décrit que pour lui un « bon » parent est quelqu'un qui répond aux besoins de son enfant et qui garantit l'accès à la scolarité de celui-ci. Au sein de ces deux définitions, nous avons déjà quelques différences. Les deux se rejoignent sur les besoins de base de l'enfant, mais le deuxième ajoute l'importance de la scolarité.

Le Bossé (2003) déclare que : « *« Les comportements associés à de bonnes pratiques parentales sont culturellement très marqués et donc très relatifs au système de croyance de ceux qui en font la promotion »* (Le Bossé, 2003, p. 49). Cet auteur rejoint donc Ausloos (2017) qui dit que la vision du « bon parent » est influencée par l'héritage culturel et l'éducation que nous avons reçue en étant enfant. D'ailleurs, l'un des locuteurs déclare que sa vision de l'éducation vient de celle qu'il a reçu lui-même et

de la perception de la famille qu'il a. Ces dires confirment la pensée de Le Bossé (2003) et d'Ausloos (2017), qui déclarent que la façon dont nous voyons un « bon » parent est dictée par notre propre héritage culturel.

Pour Ausloos (2017, p.30), toutes les familles ont des compétences, mais parfois, elles ne savent pas les utiliser ou ne sont pas conscientes de ce qu'elles possèdent. C'est pourquoi, le soutien à la parentalité a été mis en place lors des situations de placement. L'équipe éducative doit travailler sur cette image et ces compétences du « bon parent » avec le parent. Toutefois, Le Bossé relève un problème à son sens : « *En effet, la notion de développement des compétences parentales offre le triple avantage de préserver le statut d'expert de l'intervenant (qui est de facto, réputé posséder les compétences dont il fait la promotion), de maintenir l'essentiel de la responsabilité du changement sur la personne aidée (qui reste seule responsable du succès ou de l'échec de l'acquisition des compétences) tout en exigeant un minimum d'investissement des pouvoirs publics.* » (Le Bossé, 2003, p. 53). Cette réhabilitation des compétences parentales place l'éducateur·rice en position haute ou position d'expert. J'ai également pu le remarquer, lors des entretiens, lorsqu'un locuteur m'a défini le soutien à la parentalité comme un moyen de transmettre des outils au parent pour être un « bon » parent et de discuter de ce qui est bon pour son enfant ou non. Ceci place l'éducateur·rice dans une position linéaire face au parent. C'est-à-dire, que le·la professionnel·le détient la connaissance du « bon » comportement parental et ils·elles vont l'expliquer au parent qui, lui, est dénué de connaissances parentales. Néanmoins, un locuteur relève le fait que c'est une perception de la parentalité subjective et que chaque personne en possède une différente. Il relève ici une difficulté : chacun à sa vision du « bon parent ». Toutefois, malgré cette subjectivité, le parent doit se conformer à la vision du parent idéal selon le·la référent·e situation et l'assistant·e social·e en charge de la situation, s'il espère avoir à nouveau la garde de son enfant.

Finalement, le soutien à la parentalité permet d'évaluer les compétences parentales en fonction du « bon parent » déterminé par autrui. Néanmoins, en fonction de quel·le·s professionnel·le·s entourent le parent, l'évaluation de ses compétences sera totalement différente. Puisque « *Le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'actions stables et strictement définies* » (Pioli, 2006, p. 2). Cette citation soulève un paradoxe. Pioli (2006) affirme qu'il n'y a pas de référentiel clairement défini. Toutefois, le parent devra se conformer aux attentes des éducateur·rice·s et de l'assistant·e social·e et à leurs visions de la parentalité adéquate afin d'être jugé comme parent compétent. Nous pouvons donc nous questionner sur le sens et la pertinence de travailler la réhabilitation des compétences parentales lorsque même les professionnel·le·s ne sont pas en accord sur ce qui est attendu en termes de parentalité.

6.2.3 Sous-hypothèse C

Précédemment, j'avais posé l'hypothèse suivante : *Le soutien à la parentalité vise à évaluer les compétences parentales dans un espace d'activité (ou de pratique parentale) qui peut être soit imposé soit co-construit selon la posture professionnelle adoptée (= émancipation ou contrôle).* C'est ce que j'ai essayé de vérifier au travers de ma partie de recherche.

Lors d'un placement, l'équipe éducative doit réaliser du soutien à la parentalité, plus précisément elle doit réhabiliter les compétences parentales, comme le précisent les objectifs de placement. Afin de travailler sur la réhabilitation des compétences, il est primordial d'évaluer les compétences présentes et celles qui manquent. Avant d'évaluer les compétences parentales, il faut d'abord définir le terme de compétence. « *La compétence résulte d'une combinaison de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation* » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13). Ces auteur·e·s soulignent le fait que la compétence apparaît lorsque la personne la mobilise de manière efficace dans une situation précise. C'est pourquoi, les espaces d'activités sont des lieux où le parent peut montrer ses compétences, ses ressources et ses carences. « *Les espaces d'activités sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de négociations identitaires entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes*

et des tiers/institution qui expriment de diverses façons leurs attentes et mettent en place des systèmes d'attribution de qualité » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 16). Comme le relèvent ces deux auteur-e-s, c'est donc à travers ces espaces d'activités que l'on attribuera les qualités parentales ou les manques. « L'attribution de compétences implique une analyse de l'activité effectivement mise en œuvre relayée ensuite par le processus d'évaluation qui constitue l'outil privilégié de production/attribution de compétence » (Jorro & Wittorski, 2013, p. 13).

Ces espaces d'activités peuvent être imposés comme les droits de visites déterminés par l'AS ou comme les rencontres lors des bilans avec l'ES et l'AS. Cependant, ces espaces peuvent également être co-construits avec l'ES et le parent lors du soutien à la parentalité comme durant les moments de discussion.

Pioli (2006) met en exergue un double sens au soutien à la parentalité. En effet, l'éducateur-riche ou l'AS peut être dans une posture de contrôle. « Destiné à conformer les pratiques individuelles à des exigences comportementales et morales collectivement déterminées, il repose sur une logique sécuritaire qui articule, autour de la responsabilité parentale, des dispositifs de surveillance, de catégorisation et de répression » (Pioli, 2006, p. 2). D'autre part, les professionnel-le-s peuvent être dans une posture émancipatoire et dans ce cas-là, le soutien à la parentalité est porté sur le respect de la personne et l'idéal des droits humains. C'est un outil qui permet à l'individu de s'émanciper de ce que prescrit la société collective et d'affirmer son style éducatif (Pioli, 2006, p. 2).

En effet, les espaces d'activités peuvent être formels. Par exemple : « le déroulement des droits de visite et d'hébergement est souvent présenté, du point de vue institutionnel, comme une vérification de la stabilité/instabilité du parent » (Potin, 2009, p. 14). Au travers des entretiens réalisés, j'ai pu constater que les moments de visites formelles, permettaient aux éducateur-riche-s de faire des observations et d'analyser le comportement du parent. En effet, tous les locuteurs déclaraient que les moments de visite au foyer, d'entretiens ou de bilans, servent de base d'évaluation du comportement parental.

D'autre part, la pratique parentale peut également être analysée lors des moments informels. Par exemple, un locuteur déclare que les moments de transitions permettent de faire des observations. Également, d'autres locuteurs précisent qu'ils-elles évaluent le parent à travers le comportement de l'enfant, ou du lien parent-enfant. En effet, selon eux, le comportement de l'enfant illustre la relation qu'il a avec son parent. Au travers des réactions de l'enfant, de ses humeurs ou encore de son suivi scolaire, l'équipe éducative remarque que quelque chose ne va pas avec sa famille. Finalement, le dernier espace d'analyse est co-construit. En effet, les moments de discussions entre l'éducateur-riche et le parent, permettent au parent de réfléchir sur sa pratique et d'en parler avec l'ES. Cependant, l'un des locuteurs relève quelques limites face à cette manière de procéder. En effet, il déclare que le parent amène les éléments qu'il désire pendant ce moment d'entretien. Les dires du parent peuvent alors être faussés, il peut mettre en retrait ce qui ne se passe pas bien et présenter uniquement ce qui va. Une autre problématique est relevée ici. En effet, le-la référent-e effectue du soutien à la parentalité uniquement sur l'espace du foyer. Il-elle peut donner des outils au parent pour les moments de retour à domicile de l'enfant, mais l'éducateur-riche n'aura pas la possibilité d'avoir accès à toutes les informations, comme ceux-ci se déroulent au domicile. L'équipe éducative base donc son évaluation sur les observations qu'elle a pu faire durant les moments formels et informels, mais toujours dans le cadre du foyer.

En somme, la compétence est « une qualité attribuée à l'individu par un acte d'évaluation à partir du constat de réussite de l'activité du sujet » (Wittorski, 2016, p. 69). Wittorski (2016) dit que la compétence résulte automatiquement d'une évaluation faite par un tiers. Toutefois, nous avons constaté certaines limites face à ces moments d'observation qui se déroulent principalement dans un cadre formel. Néanmoins, nous voyons que ces espaces d'activité sont présents pour permettre au parent de démontrer ses ressources, mais surtout, pour permettre aux éducateur-riche-s ou à l'assistant-e social-e d'observer

la pratique du parent et de lui attribuer une qualité positive ou négative, ce qui correspondrait plus à une posture de contrôle selon Pioli (2006). Cependant, ces moments d'observation peuvent également permettre aux éducateur·rice·s d'adopter une posture d'émancipation face au parent. Lors des entretiens, le parent peut amener sa manière de voir les choses et expliquer sa manière de faire à l'éducateur·rice. Celui·celle-ci peut ensuite décider se baser sur les constats du parent et travailler avec lui sur ces éléments.

6.3 Hypothèse 2

Dans la première partie de mon travail, j'avais posé l'hypothèse suivante : *Le placement se termine lorsque le parent est reconnu comme un « bon parent » par autrui.* Je vais tenter de répondre à cette hypothèse en deux parties. D'abord, je définirai sur quelles bases le parent est reconnu comme compétent. Ensuite, j'exposerai qui est « autrui » qui attribue une identité au parent.

Pour commencer, le placement a pour but de travailler les liens entre le parent et son enfant (Giuliani, 2009, p. 84). Et « *la séparation devrait être transitoire et non une fin en soi* » (Roméo, 2001, p. 53). Ces auteurs relèvent que le placement a pour but de travailler sur les liens familiaux, de permettre au parent de travailler sur ses compétences, mais que généralement, le placement n'est qu'une passerelle, ce n'est pas une décision définitive. L'un des locuteurs précise qu'une fois que les demandes faites ont été réalisées et que le parent est jugé compétent, le placement prend fin. Pour démontrer ce processus d'analyse des compétences parentales, je vais me baser sur le schéma de Wittorski (2016).

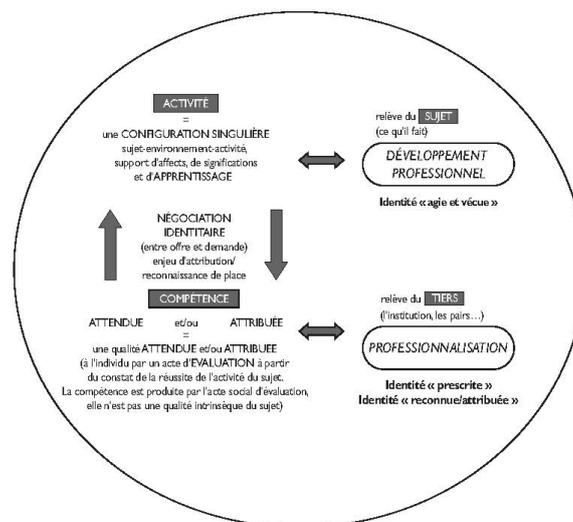


Figure 6 : grille de lecture des voies de la professionnalisation (Wittorski, 2016, pp. 63-74)

Comme vu précédemment dans le chapitre *Evaluation de la compétence*, Wittorski expose trois pôles principaux : la compétence attendue, l'activité et la compétence attribuée.

Concernant la compétence attendue, nous avons vu dans le chapitre *l'identité attendue selon autrui* à quoi correspondait ces attentes. De plus, dans le chapitre *Evaluation des compétences*, nous constatons que l'espace d'activité sert de moyen d'observation et d'analyse de la pratique parentale pour autrui. Finalement, nous arrivons au troisième pôle du schéma qui est la compétence attribuée. Lorsque le parent a mobilisé ses compétences dans l'espace d'activité et qu'il correspondait aux attentes d'autrui, il est évalué comme compétent dans sa pratique parentale. C'est donc suite à cette évaluation faite par autrui, que la fin de placement sera prononcée.

Toutefois, il me paraît important de définir la compétence du parent et ce qui est attendu par autrui pour le juger compétent. Premièrement, « *La notion d'intérêt de l'enfant est centrale* » (Pioli, 2006, p. 8). C'est également ce qui est ressorti de mes entretiens. Tous les locuteurs placent en premier lieu le bien-être de l'enfant et ensuite ils travaillent avec le parent. Egalement « *la parentalité est mobilisée dans ce projet visant à construire autour de l'enfant et de ses besoins, une harmonie dont chacun des partis (enfant, parent) pourrait tirer profit, en termes de sécurité et d'épanouissement personnel* » (Pioli, 2006, p. 8). Ensuite, le Code Civil qui stipule que les pères et mères ont le devoir de favoriser et protéger le développement moral, intellectuel et corporel de leur enfant (CC Art. 302b). Il est nécessaire que le parent place les besoins de base ainsi que les intérêts de son enfant au centre et qu'il soit capable de lui assurer un bon développement et un cadre sécuritaire. Une fois que ces conditions sont remplies, nous voyons que nous arrivons au dernier pôle du schéma de Wittorksi (2016). Autrui donnera une compétence attribuée qui sera celle d'un parent compétent et qui est capable de récupérer la garde de son enfant.

Ensuite, il est important de comprendre qui est cet autrui qui évalue le parent. Au travers de mes entretiens, j'ai découvert que cet autrui pouvait être multiple. En effet, l'assistant-e social-e en charge de la situation familiale aura le pouvoir de décider de la fin de placement ou non. Toutefois, pour arriver à prononcer cette décision, l'AS a besoin d'un maximum d'informations. L'AS n'est donc pas le seul évaluateur-riche dans la situation. En effet, les éducateur-riche-s sont également des évaluateur-riche-s des compétences parentales. Ces professionnel-le-s étant en contact direct avec le parent dans le soutien à la parentalité, font d'eux des agents de transmission. Lors des entretiens, les locuteurs ont déclaré qu'ils devaient effectuer des synthèses annuelles pour ensuite les envoyer au service placeur. Egalement, le-la référent-e transmet quotidiennement soit par mail, par téléphone ou lors d'une rencontre physique, les informations nécessaires pour l'accompagnement de la situation familiale à l'AS et aux membres du réseau.

Nous pouvons questionner sur le poids des ES dans la décision de la poursuite du placement ou non. Les locuteurs sont partagés dans cette question. L'un-e d'eux-elles précise que l'ES a la possibilité de donner son point de vue et de l'argumenter. Un autre locuteur précise que tous les membres du réseau (psychologues, logopédistes, etc.) ont également la possibilité de s'exprimer sur le placement. Finalement, les trois locuteurs se rejoignent sur le fait que la décision finale revient au SPJ. Lors des entretiens, j'avais l'impression que les locuteurs étaient conscients qu'ils pouvaient donner leurs avis, mais qu'ils n'étaient pas forcément convaincus que celui-ci avait une portée sur la décision finale. Toutefois, je pense que la manière dont les éducateur-riche-s synthétisent les informations et les transmettent influence déjà la perception de l'AS.

En conclusion, le parent est reconnu comme compétent lorsqu'il a répondu aux objectifs de placement fixés par l'AS et qu'il correspond aux lois et aux normes sociales du « bon parent ». Toutefois, nous constatons la complexité de la situation dans la réhabilitation des compétences parentales. Plusieurs acteur-riche-s sont présent-e-s et chacun d'eux-elles possède un rôle et influence le placement et l'attribution de l'identité parentale.

6.4 Question de recherche

Suite à mes expériences professionnelles et aux observations que j'avais pu faire durant celles-ci, j'ai posé la question de recherche suivante : « *Dans le cadre du soutien à la parentalité contraint, comment l'ES ou l'équipe éducative détermine les compétences parentales à réhabiliter ?* » Tout au long de mon travail de recherche, j'ai donc essayé de me rapprocher de la réponse la plus cohérente à cette question.

D'abord, au travers de mes recherches et des entretiens réalisés, j'ai constaté que c'est l'assistant-e social-e qui possède le pouvoir de décision. En effet, l'AS définit un mandat de placement en lien avec les raisons du retrait du droit de garde. Ensuite, il-elle va définir des objectifs familiaux à travailler tout au

long du placement. Toutefois, suite aux dires des locuteurs, j'ai remarqué que ces objectifs étaient souvent très vastes et laissaient une grande marge d'interprétation. Souvent, l'éducateur·rice référent·e précise ces objectifs lors de la première rencontre avec l'AS, afin de travailler dans le même sens et d'être en accord sur le déroulement du placement et sur les objectifs.

Ensuite, contrairement à ce que je pensais, les éducateur·rice·s ne déterminent pas réellement les compétences parentales à réhabiliter. Néanmoins, comme les objectifs de travail sont peu clairs, l'équipe éducative a une marge de manœuvre dans le soutien à la parentalité qu'elle veut produire et le travail de la réhabilitation des compétences parentales.

Puis, comme dit précédemment, ce sont les assistant·e·s sociaux·les qui prononcent la fin de placement ou la poursuite de celui-ci. Cependant, les éducateur·rice·s jouent quand même un rôle dans le déroulement du placement. En effet, le·la référent·e effectue du soutien à la parentalité quotidiennement. De plus, c'est la personne qui a le plus d'informations sur le fonctionnement et les liens familiaux. Les éducateur·rice·s doivent également rédiger des synthèses d'accompagnement afin de transmettre au service placeur et organiser des bilans. Finalement, l'équipe éducative n'a peut-être pas le pouvoir de prononcer la fin du placement, mais je pense qu'elle a une influence dans la décision finale de l'assistant·e social·e ou du·de la tuteur·trice. La manière dont le·la référent·e synthétise les informations et les transmet aura déjà une influence sur le point de vue de l'AS.

En conclusion, j'ai réalisé que j'avais des faux aprioris sur le rôle des éducateur·rice· dans la réhabilitation des compétences parentales. En effet, je pensais qu'ils·elles possédaient une base clairement définie pour effectuer ce soutien à la parentalité. Cependant, lors des entretiens, je me suis rendu compte que l'équipe éducative était, en quelques sorte, démunie face à cette mission de la réhabilitation des compétences parentales. Le·la référent·e travaille en collaboration avec l'AS ou le·la tuteur·rice en fonction du mandat de placement qui est censé être un outil de travail avec des objectifs précis à travailler avec le parent. Malheureusement, suite aux dires des locuteurs, j'ai constaté que ce mandat était souvent très général et peu précis. Certains des locuteurs relevaient ce flou comme étant une contrainte, car ils·elles ne savaient pas comment procéder et disaient manquer d'outils pour effectuer un soutien à la parentalité adéquat. D'autres locuteur·rice·s définissaient cette subjectivité comme une possibilité de marge de manœuvre. Celle-ci donnant la possibilité aux éducateur·rice·s de travailler avec le parent comme il ou elle le souhaite. En somme, nous constatons que la réhabilitation des compétences parentales est un concept et une mission que les éducateur·rice·s doivent offrir dans la cadre de leur profession. Cependant, cette mission est peu précise et laisse une grande place à la marge de manœuvre de l'équipe éducative. Ceci peut être vu par certain·e·s, comme une chance, par d'autres comme une contrainte.

6.5 Pistes d'action

Tout au long de mon travail de recherche, j'ai essayé d'identifier les problématiques rencontrées sur le terrain en lien avec la réhabilitation des compétences parentales et le soutien à la parentalité. Je vais développer mes observations ci-dessous.

Premièrement, le travail avec les familles est une mission cantonale vaudoise. En effet, la LProMin stipule que lors d'un placement, un accompagnement des familles doit être fait. Toutefois, en interrogeant les locuteur·rice·s, je me suis rendue compte que la plupart d'entre eux étaient perdu·e·s dans cette pratique professionnelle. Les trois ont soulevé le fait qu'ils·elles effectuaient du soutien à la parentalité sans canevas et qu'ils·elles agissaient en fonction de leurs valeurs, leurs éducations et leurs expériences professionnelles. Le fait que ce soit un travail relevant du social, implique une part de subjectivité dans chaque accompagnement de situation. Toutefois, les locuteur·rice·s déclaraient qu'ils·elles aimeraient avoir un canevas d'accompagnement afin d'effectuer la réhabilitation des compétences parentales. L'un

des locuteurs m'a fait part de son idée. Pour lui, il serait nécessaire que plusieurs éducateur·rice·s travaillant en foyer de protection de la jeunesse se réunissent afin de créer une méthode de soutien à la parentalité. Ceci permettrait donc d'unifier les pratiques professionnelles et de garantir un accompagnement plus ou moins semblable dans chaque foyer.

Personnellement, je proposerai d'utiliser le modèle de Wittorski (2016) pour travailler la réhabilitation des compétences parentales. En effet, le placement est un parcours qui a pour but de travailler sur carences en termes de compétences parentales. Dans mon idée, j'utiliserai ce schéma avec les professionnel·le·s et le parent lors de la première rencontre. Le but du placement étant de travailler sur ces compétences parentales non suffisantes, je pense qu'il serait nécessaire de citer ces manques explicitement devant tous les partis (AS, ES, parent) dès le départ. Ce schéma permettrait de définir quelles sont les compétences attendues dans la situation de placement, mais également de se mettre d'accord sur les compétences à travailler en priorité et de comment celles-ci seront évaluées (critères, espaces, temps). Mais aussi, ce schéma permettrait de définir à partir de quand la compétence est atteinte et à quel moment le parent sera jugé comme compétent.

Peut-être au début du placement, l'assistant·e social·e, l'éducateur·rice et le parent, pourraient co-construire un bilan initial des compétences parentales que possède le parent. Ceci permettrait d'identifier les ressources et les manques du parent avec l'aval de celui-ci et non pas en l'évaluant au travers d'observations faites par les professionnel·le·s. En somme, ce document servira de base commune de travail pour les éducateur·rice·s, les AS et le parent lui-même. De plus, le fait d'utiliser ce schéma permettrait à chaque partenaire de se situer dans la situation mais également d'être transparent et de savoir vers quels buts les partis convergent.

Deuxièmement, il serait peut-être nécessaire de définir un mandat de placement plus précis. Je pense notamment aux objectifs de travail avec les familles. En effet, lors des entretiens, j'ai relevé que les objectifs reprenaient souvent des termes ou des concepts génériques mais ils ne contenaient jamais de détails. Si les objectifs étaient plus précis dès le départ, cela permettrait peut-être à l'équipe éducative d'unifier sa pratique et de travailler ensemble vers des objectifs communs et explicites.

Troisièmement, dans ma partie de recherche sur le terrain, les locuteurs m'ont fait part que le SPJ avait parfois des attentes peu claires ou trop grandes face à l'éducateur·rice référent·e. Il serait peut-être nécessaire de mettre un place un canevas de collaboration au début du placement. Ceci permettrait à chaque acteur de se situer dans la collaboration et l'accompagnement de la famille. De plus, cet outil réduirait peut-être les différences de pratique des assistant·e·s social·e·s et rendrait l'accompagnement plus uniforme.

Finalement, il faudrait peut-être effectuer des placements plus régionaux. En effet, lors des entretiens, un locuteur m'a dit que le foyer accueillait souvent des enfants venant du canton de Vaud, mais que leur domicile se trouvait loin du foyer. Il pense qu'il serait nécessaire de re-régionaliser les placements. Ceci permettrait d'avoir peut-être une meilleure collaboration avec le parent et assurerait un confort pour l'enfant. De plus, le fait d'accueillir des enfants de la région permettrait d'effectuer plus de retours progressifs à la maison. En effet, l'enfant aurait l'occasion de passer une, deux ou trois nuits chez son parent la semaine, sans qu'il y ait énormément de trajets à faire.

7. Bilan

7.1 Bilan de la recherche

L'une des plus grosses limites à laquelle j'ai été confrontée durant ce travail de recherche, résulte dans le nombre de personnes interrogées. En effet, j'ai effectué trois entretiens pour ce travail. Je pense que mon analyse n'est pas du tout représentative des éducateur·rice·s qui travaillent dans le canton de Vaud. De plus, les trois personnes interrogées provenaient de la même institution. A mon avis, cet échantillon ne m'a pas donné un aperçu global des pratiques professionnelles dans les foyers vaudois. Ensuite, je pense qu'il y a d'autres limites à propos de l'échantillon de professionnel·le·s interrogé·e·s. En effet, je ne me suis basée que sur les dires des éducateur·rice·s travaillant en foyer. Toutefois, qu'en est-il du point de vue des AS ? Ou encore du SPJ et de l'APEA ? Je pense que si j'avais interrogé des professionnel·le·s venant d'une spécialisation différente, mes résultats auraient été totalement différents.

Ensuite, le fait d'avoir réalisé des entretiens semi-directifs a été une limite. En effet, ce type d'entretien laisse une certaine marge de liberté, mais est tout de même encadré par un certain nombre de questions. A mon avis, parfois je me suis attardée sur certaines thématiques alors que j'aurais dû aller plus en profondeur dans d'autres. J'ai remarqué ceci lors de l'analyse où il me manquait parfois de détails ou de compléments.

Puis, le fait qu'il n'existe pas une méthode universelle de soutien à la parentalité ou de la réhabilitation des compétences parentales a été un frein à ma recherche. Lors de l'analyse des entretiens, j'ai constaté que chacun avait une manière de faire différente. Ceci ne m'a pas permis d'identifier sur quoi se basaient réellement les éducateur·rice·s pour accompagner le parent. Cependant, ces entretiens m'ont permis de voir que les éducateur·rice·s avaient une grande marge de manœuvre dans les situations de placement et de réhabilitation des compétences. Malgré le fait que certains expriment une insécurité face à ce système quelque peu libéral, d'autres professionnel·le·s, déclarent être content·e·s de la marge de manœuvres qu'ils·elles possèdent.

Finalement, ce travail de recherche m'a permis de découvrir le cadre légal de la protection de l'enfance et les différentes mesures qui existent. De plus, au travers des textes et des entretiens, j'ai découvert la procédure de placement, ainsi que le soutien à la parentalité ou encore la collaboration entre les AS-ES et le parent. D'autre part, ce travail m'a permis d'adopter une posture de recherche. Dans un premier temps, j'ai dû prendre du recul avec mes impressions et mes observations. Ensuite, j'ai documenté ce sujet pour finalement aller vérifier mes hypothèses sur le terrain. De plus, j'ai travaillé ma capacité d'écriture et de synthétisation. Finalement, je pense que l'élément qui m'a le plus marqué dans ce travail de recherche, c'est le fait de confronter mes idées au monde professionnel et aux professionnel·le·s eux·elles-même. En effet, lors des entretiens ou après ceux-ci, j'ai eu l'occasion d'échanger avec les éducateur·rice·s sur ma thématique de recherche, mais également sur ma posture en tant qu'étudiante et future professionnelle. En sommes, ce travail m'a permis de développer mes connaissances légales et sociales concernant la parentalité. Mais également, de découvrir et d'analyser la pratique des éducateur·rice·s et d'entendre leurs avis sur la réhabilitation des compétences parentales, et plus généralement, sur les placements institutionnels.

7.2 Bilan personnel

Lorsque je pense à ce travail de Bachelor, je retiens un bilan positif. Certes, j'ai connu des moments de découragement face à la masse de travail que demande cette recherche et à l'investissement nécessaire. Parfois, j'ai regretté de n'avoir pas réalisé ce travail à deux. En effet, je pensais que cela m'aurait permis

de confronter mes idées et de se motiver mutuellement. Au final, je suis très contente d'avoir réalisé cet écrit de manière individuelle. En effet, cela m'a permis de me confronter à mes limites et de les dépasser. Ce travail a demandé une grande capacité d'organisation, de persévérance et de perfectionnement en écriture qui était quelque chose de compliqué pour moi.

Ensuite, je pense que ce travail a été très formateur pour moi. Au travers de mes recherches, j'ai découvert le cadre légal du canton de Vaud sur la protection de l'enfance. Egalement, lors des entretiens, j'ai pu confronter mes idées et mes impressions et amener des pistes de réflexions personnelles. Le fait de voir que les professionnel·le·s sont en constante évolution, en recherche d'apprentissage m'a donné envie de rentrer dans la vie professionnelle et d'approfondir divers sujets lors de formations spécifiques.

Puis, je pense que mes objectifs ont été relativement atteints. En effet, j'ai découvert les procédures de placement institutionnel ainsi que la théorie sur le soutien à la parentalité ou encore sur les compétences parentales. De plus, j'ai pu expérimenter la conduite d'entretien et la posture de recherche.

Finalement, cette recherche m'a tenue à cœur car cela a conforté mon choix professionnel dans le domaine de l'éducation. De plus, je souhaiterais travailler dans un foyer de protection de l'enfance. Cette recherche m'a donc permis de me faire une idée plus précise des pratiques professionnelles au sein de ces foyers ainsi que des enjeux et des problématiques.

7.3 Conclusion en lien avec le travail social

Ce travail de recherche m'a permis d'identifier une problématique dans le champ professionnel. En effet, le soutien à la parentalité et le travail avec les familles se sont développés dans le canton de Vaud, principalement, suite à la loi sur la protection des mineurs (LProMin). C'est une demande sensée du fait que si l'enfant retourne un jour à son domicile familial, il va devoir réapprendre à vivre avec son parent. Celui-ci se doit donc d'être adéquat dans l'éducation de son enfant et lui garantir un cadre de vie sécuritaire. Toutefois, au travers de cette recherche, j'ai pu identifier que certain·e·s professionnel·le·s désireraient avoir plus d'outils pour réaliser cette réhabilitation des compétences parentales au sein du canton, mais également au sein des institutions. Peut-être, serait-il nécessaire de proposer des formations supplémentaires à propos de l'accompagnement parental pour les éducateur·rice·s qui travaillent en foyer.

De manière générale, je pense que le schéma de Wittorski (2016) pourrait être un réel outil dans le travail avec les familles. En effet, celui-ci pourrait permettre une vraie collaboration entre le parent et les différent·e·s professionnel·le·s. J'ai constaté au travers de cette recherche, que les professionnel·le·s étaient souvent placés dans une position d'expert·e face au parent. Dans le quotidien du placement, ce sont les professionnel·le·s qui sont garant·e·s du cadre et des connaissances adéquates de la parentalité. Cependant, je pense que l'outil de Wittorski (2016) permettrait au parent et aux professionnel·le·s de construire un projet commun. Chaque parti aurait la possibilité de s'exprimer et de verbaliser ses attentes face aux autres acteur·rice·s du projet. Au terme de ce travail, mon questionnement s'oriente vers tous les non-dits et les attentes implicites qui existent dans le placement institutionnel. J'ai l'impression que beaucoup d'éléments ne sont pas clairement définis dès le début de la collaboration et ceci crée des attentes de chaque acteur·rice face à l'autre, que ça soit entre les professionnel·le·s ou avec le parent. De plus, je pense que ces attentes et ces demandes implicites ne permettent pas de créer une réelle collaboration et une relation de confiance saine entre les partis.

En conclusion, que nous travaillons avec des enfants, des adolescents ou encore des adultes, je pense qu'en tant qu'éducateur·rice, nous nous devons d'être transparent·e avec les usagers. A mon avis, le fait de construire un projet avec l'utilisateur et non pas pour celui-ci, donne la possibilité à la personne d'être garante et actrice de son propre projet. Selon moi, en tant qu'éducateur·rice, nous devons offrir un cadre

séculaire aux usagers pour leur permettre d'expérimenter et de se développer, tout en étant présent·e pour les accompagner, mais non pas pour décider de ce qui est « bien ou mal » pour eux. Les usagers sont les principaux acteurs de leur vie et en tant que professionnel·le·s, nous devons leur donner la possibilité de l'être.

8. Bibliographie

- Affilé, B., Gentil, C., & Rimbart, F. (2007). Les grandes questions sociales contemporaines. *Les guides de l'Etudiant*.
- Ausloos, G. (2017). *La compétences des familles : temps, chaos, processus*. Toulouse: érès.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). L'enquête et ses méthodes. L'entretien. p. 24.
- Chimisanas, G., Jany, M., & Vergé, Y. (2017). Parentalité partagée entre filiation et institution. Clinique institutionnelle et éducative. *Empan*. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-empan-2017-3-page-110.htm>
- Etat de Vaud . (2018). *Placement d'un mineur hors du milieu familial*. Récupéré sur Site officiel de l'Etat de Vaud: <https://www.vd.ch/themes/population/enfance-jeunesse-et-famille/protection-des-mineurs/placement-hors-du-milieu-familial/>
- Etat de Vaud. (2018). *Site officiel de l'état de Vaud*. Récupéré sur Unité de pilotage des prestations contractualisées: <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/service-de-protection-de-la-jeunesse-spj/uppec/>
- Etat de Vaud. (2018). *Tribunal des mineurs*. Récupéré sur Site officiel de l'Etat de Vaud : <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/ordre-judiciaire-vaudois-ojv/tribunal-des-mineurs/>
- Etat de Vaud. (2018). *Unité de pilotage des prestations contractualisées* . Récupéré sur Site officiel de l'Etat de Vaud : <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/service-de-protection-de-la-jeunesse-spj/uppec/>
- Fablet, D. (2008). L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s). *Sociétés et jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*.
- Gaspoz, V. (2018). Protection de l'enfant. Sierre: Haute Ecole de Travail Social // Non publié.
- Giuliani, F. (2009). Eduquer les parents? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie*. Récupéré sur <http://rfp.revues.org/1769>
- Guide Social Romand. (2018). *Mesure de protection de l'enfant, Vaud*. Récupéré sur Guide Social Romand: <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/mesures-de-protection-de-l-enfant-487>
- Hardy, G. (2012). *s'il te plaît, ne m'aide pas! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Toulouse, France: érès.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse, France: érès.
- Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, pp. 11-22.
- Le Bossé, Y. (2003). La surdétermination des compétences parentales dans les madats de protection de la jeunesse : un exemple d'aliénation ordinaire. *Sauvegarde de l'enfance*, 58. Récupéré sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0036504103900253>
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Ministère de la Justice. (s.d.). *Mise en accusation*. Récupéré sur Droit-finance: <https://droit-finances.commentcamarche.com/faq/4236-mise-en-accusation-definition>
- Pioli, D. (2006). Le soutien à la parentalité entre émancipation et contrôle. *Société et jeunes en difficulté*. Récupéré sur <http://sejed.revues.org/106>
- Potin, E. (2009). Vivre un parcours de placement : un camps des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *sociétés et jeunesse en difficultés*. Récupéré sur <http://sejed.revues.org/6428>
- Rittiner, M. (2017). L'aide contrainte dans le domaine de la protection de l'enfance. Sierre: HES-SO Valais/Wallis. Non publié. Travail de bachelor en travail social.
- Roméo, C. (2001). *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées. Récupéré sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000463.pdf>

- Tabin, J.-P., Hugentobler, V., Sabatini, M., Paulus, E., Steiger, B., & Zuntini, L. (2006). *Evaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud*.
- Tourev, P. (2005). *Principe de subsidiarité*. Récupéré sur "Toupictionnaire" : le dictionnaire de politique : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Subsidiarite.htm>
- Wittorski, R. (2015). De la professionnalisation. Dans R. Wittorski, *La professionnalisation en formation* (pp. 63-74). Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presse universitaires de Rouen et du Havre.

8.1 Article de lois

Loi fédérale du 25 juin 1976 sur la protection de l'enfant (article 307c) : (RO 1977 237; FF 1974 II 1).
Récupéré le 25 juillet 2018 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>

Loi fédérale du 25 juin 1976 sur la protection de l'enfant (article 308c) : (RO 1977 237; FF 1974 II 1).
Récupéré le 25 juillet 2018 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>

Loi fédérale du 21 juin 2013 sur la protection de l'enfant (article 301b) : (RO 2014 357 ; FF 2011 8315).
Récupéré le 10 janvier 2019 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>

Loi fédérale du 25 juin 1976 sur la protection de l'enfant (article 302b) : (RO 1977 237 ; FF 1974 II 1).
Récupéré le 10 janvier 2019 de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>

Loi d'application du droit fédéral de la protection de l'adulte et de l'enfant : (211.255)
Récupéré le 18 janvier 2019 de <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/211.255?key=1547815391509&id=a8ce56eb-a2c3-480a-b0a8-8fcdd6723e3d>

9. Annexes

9.1 Guide d'entretien 1

Guide d'entretien

Avant de commencer, je tiens à vous dire que je m'engage à garantir votre anonymat tout au long du rapport. L'entretien sera enregistré puis retranscrit par écrit et j'effacerai ensuite l'enregistrement. Evidemment, vous pouvez cesser l'entretien à tout moment si vous le désirez.

Cette enquête vise à comprendre comment les éducateur·trice·s accompagnent les parents dans la réhabilitation de leurs compétences ?

Accueil et début de la collaboration

1. Expliquez-moi comment se déroule le début d'un placement ?

- Comment se passe l'arrivée de l'enfant ?
- Comment rentrez-vous en relation avec le parent ?
- Comment présentez-vous votre travail ? (Mandat ? Missions institutionnelles ?)
- *Contexte d'aide contrainte : relation piégée : comment les TS rentrent-ils-elles en contact avec le parent ?*

Quelles sont vos missions par rapport au parent lors du placement ?

- Comment présentez-vous ces missions au parent ?
- A quoi sert le placement ? Quels sont les buts poursuivis ?
- *Contexte d'aide contrainte*

A propos de la relation avec le parent, comment collaborez-vous avec celui-ci ?

- Quels moyens utilisez-vous ? (Téléphone, rencontres informelles, email ?)
- A quelle fréquence ?
- *Contexte d'aide contrainte : relation piégée : comment les TS rentrent-ils-elles en contact avec le parent ?*

2. Si nous nous intéressons plus particulièrement au placement non-volontaire, faites-vous du soutien à la parentalité ?

- De quelle manière ? Quelle forme prend-il ? Quel est son but ?
- Comment le parent réagit face à ce soutien ? Est-il obligé d'accepter ce soutien ?
- *Montrer que le soutien à la parentalité est une forme d'aide contrainte dans le placement non volontaire*

Parentalité et compétences...

3. Selon vous, qu'est-ce qu'un bon parent ? Faut-il avoir des compétences particulières ?

- Citez et définissez ces compétences
- Pourquoi retenir ces compétences ?
- *Compétences attendues de la part du bon parent : que signifie ce terme ? Quelles sont les références du/de la professionnel·le ?*

4. Lors d'un placement non volontaire, comment évaluez-vous la pratique du parent ?

- Le lieu ?

- Les caractéristiques que vous observez ?
- Sur quelle durée ? (Week-end, semaine, heures, journées ?)
- Sur quoi vous basez-vous ? Votre observation ? Les dires du parent ? Les dires de l'enfant ?
- *Activité : comment le/la professionnel/le observe la pratique de la parentalité ? Quels éléments sont observés ? Pourquoi ceux-ci ?*

4b. Qu'attendez-vous du parent au niveau de son comportement ?

5. Lorsque les compétences parentales ne correspondent pas aux compétences attendues comment faites-vous ?

- Mettez-vous quelque chose de particulier en place avec le parent ?
- Avez-vous une discussion avec le parent à propos de leur vision de la parentalité ? Acceptez-vous cette vision ?
- *Compétences attribuées : comment font-ils/elles lorsque les compétences ne sont pas en accord avec les compétences attendues.*
- *Exercitent-ils/elles une forme de posture de contrôle face à ces compétences attendues ?*

6. Sur quoi débouche le soutien à la parentalité ? En tant qu'éducateur-riche, êtes-vous satisfait-e du résultat ?

7. Ce soutien à la parentalité permet-il réellement la réhabilitation des compétences parentales ? Faudrait-il faire autrement ?

9.2 Guide d'entretien 2

Guide d'entretien

Avant de commencer, je tiens à vous dire que je m'engage à garantir votre anonymat tout au long du rapport. L'entretien sera enregistré puis retranscrit par écrit et j'effacerai ensuite l'enregistrement. Evidemment, vous pouvez cesser l'entretien à tout moment si vous le désirez.

Cette enquête vise à comprendre comment les éducateur·trice·s accompagnent les parents dans la réhabilitation de leurs compétences ?

Début de placement

- Quelle est la procédure de placement ?
- Quel est le rôle de chaque intervenant ? (APEA, SPJ, AS, ES)
- Comment se passe l'arrivée de l'enfant ?

Mandat et missions ...

- Avez-vous un mandat de placement ?
- Qu'est-ce qu'il précise ?
- Qui vous le donne ?
- Quel est votre rôle en tant qu'ES dans ce mandat ? Et dans le placement ?

- Quelles sont les missions institutionnelles ? Décrivez-les-moi
- Comment les présentez-vous au parent ? Comment réagit-il ?
- Quels sont les buts de ce placement ? Expliquez-moi ? Qui définit ces buts ? Pourquoi ces buts précisément ?

Les objectifs...

- Avez-vous des objectifs à réaliser en tant qu'ES ? Si oui lesquels ? Qui les fixe ? En général, arrivez-vous à les tenir ? Est-ce qu'ils se modifient au cours du temps ? A qui devez-vous rendre des comptes à la fin de ces objectifs ?

- Mettez-vous en place des objectifs de placement ?
- Par qui sont-ils définis ?
- En quoi consistent-ils ? Donnez-moi des exemples ?
- En tant qu'ES quelle est votre marge de manœuvre ? Pouvez-vous influencer sur ces objectifs de placement ? Si oui comment, si non pourquoi ?

Collaboration

- Comment collaborez-vous avec le parent ?
- Avez-vous des rendez-vous fixes ?
- A quelle fréquence ?
- Quelles formes prennent-ils ?
- Quels sont les buts de ces rendez-vous ?

Soutien à la parentalité

- Est-ce qu'une de vos missions institutionnelles est de réaliser du soutien à la parentalité ?
- Qu'est-ce que cela signifie ? Quelle forme prend-il ? Donnez-moi des exemples

- Est-ce que vous réalisez du soutien à la parentalité avec les deux parents ? Pourquoi ? De quelle manière ?
- Quel est le but du soutien à la parentalité finalement ?
- Comment les parents réagissent-ils face à ce soutien ?

Parentalité et compétences

- Travaillez-vous sur la réhabilitation des compétences parentales ?
- Comment le faites-vous ?
- Que signifie ce terme pour vous ?
- Quels sont les compétences attendues ?
- Qu'est-ce qui est prescrit par la loi ? Par l'institution ? Pour vous-mêmes ? Sur quoi vous basez vous pour retravailler sur ces compétences ?
- Quels comportements est prohibé en tant que parent ? Pourquoi ? Que faites-vous si ce genre de comportement arrive ?

Evaluations des compétences

- Si vous travaillez sur la réhabilitation des compétences parentales, cela implique qu'à un moment donné, vous évaluez ces compétences
- Comment le faites-vous ?
- Dans quel lieu ?
- Quand ?
- Fréquence ?

- Donnez-moi un exemple de moment précis où vous évaluez ces comportements ?
- Pourquoi ce moment ?
- Comment le fait vous ?
- Que faites-vous avec les informations recueillies ? Comment traitez-vous ces informations ?

- Comment définissez-vous les compétences parentales à évaluer ? Et à réhabiliter ?
- Y'a-t-il des priorités ? Pourquoi ? Donnez-moi un exemple de situation ?
- Qui définit/décide quelles compétences le parent doit retravailler ?
- Comment en tant qu'ES vous relayez ces informations ? Faites-vous des documents ? Avez-vous des rendez-vous avec le SPJ ?
- Quelle est votre marge de manœuvre dans cette réhabilitation des compétences parentales et la transmission d'information ?
- Quel est votre poids dans la décision de l'identité du parent ? Et de la continuité ou non du placement ?

- Lorsque les compétences parentales ne suffisent pas, que faites-vous ?
- Mettez-vous des éléments en place ? Comment ? Quoi ?
- Que fait le SPJ dans ce genre de situation ? et l'APEA ?

Question ouverte - réflexion

- Au final, sur quoi débouche le soutien à la parentalité ?
- Êtes-vous satisfait du résultat ?
- Pourquoi ? Expliquez ?
- Selon vous, ce soutien à la parentalité permet-il réellement la réhabilitation des compétences parentales ? Que faudrait-il faire autrement ?