

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO
en travail social
HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

L'éducation des jeunes en institution : une responsabilité partagée entre parents et professionnel·le·s

Les stratégies et moyens mobilisés afin d'établir une collaboration entre parents et professionnel·le·s dans le but d'assurer une cohérence dans les pratiques éducatives

Réalisé par : UKA Mirvet

Promotion : BAC ES 17 EE

Sous la direction de : LORENZ Susanne

Monthey, le 28 janvier 2021

Résumé

Educateur·trice·s et parents de jeunes fréquentant ou vivant dans une institution se retrouvent régulièrement en contact. Qu'il s'agisse d'un simple partage d'informations ou d'une réelle collaboration, leurs échanges ont principalement pour but d'assurer une cohérence dans les pratiques éducatives, *a fortiori* lorsque le jeune est en transition constante entre institution et foyer familial. La responsabilité partagée de son éducation induit un travail de collaboration entre parents et éducateur·trice·s donnant parfois lieu à des négociations, des divergences, voire des conflits.

Pour approfondir ce sujet qui représente un aspect important des métiers de l'éducation, je me suis penché sur la relation entre éducateur·trice·s et parents de jeunes en institution que j'ai questionnés pour essayer de comprendre ce qui se joue durant leurs échanges. Afin de mener à bien ma recherche, j'ai interrogé deux binômes (parent-éducatrice) ayant en commun un jeune du Centre Orif de Sion (Organisation romande pour la formation et l'intégration). Dans ce contexte de jeunes en placement à des fins de formation, la collaboration avec les parents est relativement ouverte. Ce travail vise donc à explorer la question de la collaboration parents-éducateur·trice·s dans ce contexte précis. La mise en perspective des données recueillies avec les éléments théoriques du cadre conceptuel a pour but dans un premier temps d'identifier les stratégies et moyens que les uns et les autres disent mobiliser pour collaborer, puis, dans un second temps, de comprendre les nombreux enjeux en lien avec le déroulement de leurs entretiens, le partage des tâches et des rôles ainsi que les visions et les repères de chacun.

Le présent travail a donc pour objectif d'enrichir mes connaissances personnelles et vise à proposer aux parents et aux professionnel·le·s concerné·e·s par l'accompagnement d'un jeune dans ce type de contexte, un soutien quant à la posture et aux stratégies à adopter ainsi qu'un recueil d'éléments agissant, selon les personnes interrogées, comme des facilitateurs ou des freins à la collaboration.

Mots clés

Parentalité - Education partagée - Compétences des familles - Collaboration - Travail avec les familles - Responsabilités éducatives

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui m'ont apporté leur soutien lors de la réalisation de ce travail de Bachelor et plus particulièrement :

- Madame Susanne Lorenz, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et sa patience qui m'ont permis de mener à bien mon travail.
- Monsieur Pierre-André Rossier, responsable pédagogique et membre de la direction du Centre Orif Sion, pour ses éclaircissements lors de l'entretien exploratoire mené.
- Les éducatrices et les parents interviewés qui ont accepté de s'entretenir avec moi et de répondre à mes questions.
- Ma famille, mes amis et mes camarades de classe pour leurs conseils et leurs encouragements.
- Ma femme pour son soutien, ses encouragements et la relecture de ce travail.

Avertissements

« Dans le présent document, afin de ne pas alourdir le texte, le masculin générique est employé sans aucune discrimination de genre et désigne aussi bien les hommes que les femmes. »

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur. »

« Je certifie avoir personnellement rédigé ce travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tout emprunt à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, est clairement indiqué. »

« Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure également avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. »

Table des matières

Introduction	1
Question de recherche	2
Objectifs	3
1. Cadre théorique	4
1.1 Rôles des parents dans l'éducation	4
1.1.1 La responsabilité éducative	4
1.1.2 La « bonne éducation » ou l'idéal sociétal	4
1.1.3 L'éducation parentale, entre prescription et réalité	5
1.2 Le jeune en institution	6
1.2.1 Entre choix et contrainte	6
1.2.2 Placement imposé et bases légales	7
1.2.3 Entrée volontaire en institution	8
1.2.4 Evolution du placement, de la substitution à la suppléance parentale	8
1.2.5 Internat éducatif	9
1.2.6 Quelles conséquences pour le jeune ?	9
1.2.7 Quelles difficultés rencontrées par les parents ?	10
1.3 Travail avec les familles	11
1.3.1 Buts du travail avec les familles	11
1.3.2 L'enjeu de la parentalité	11
1.3.3 Du jugement à la reconnaissance des compétences parentales	12
1.3.4 De la substitution à la complémentarité	13
1.3.5 Coéducation	14
1.3.6 Des leviers de la relation parent-éducateur ?	15
1.3.7 Collaboration	17
1.3.8 Partenariat	18
2. Méthodologie	19
2.1 Hypothèses	19
2.2 Terrain d'enquête : Le Centre Orif Sion	20
2.2.1 Caractéristiques institutionnelles	20
2.2.2 Procédures, documents et pratiques internes au Centre Orif Sion évoquant la collaboration avec les parents	21
2.3 Echantillon	23
2.3.1 Population cible	23

2.3.2 Démarche de prise de contact	23
2.3.3 Profil des personnes interrogées	23
2.4 Méthode de récolte données	24
2.5 Méthodes d'analyse des données	24
2.6 Réflexion éthique	24
3. Analyse des résultats	26
3.1 Conception de l'éducation	26
3.1.1 Définitions respectives de la « bonne éducation »	26
3.1.2 Recherche d'un consensus sur la conception de l'éducation	28
3.1.3 Interprétations	30
3.2 Causes de divergences/éléments à l'origine de difficultés dans la relation et réactions/stratégies adoptées dans tels cas	30
3.2.1 Confiance	30
3.2.2 Communication	31
3.2.3 Jugement	33
3.2.4 Implication	34
3.2.5 Réactions et stratégies adoptées lorsque parents et éducateurs estiment que la collaboration impossible	35
3.2.6 Interprétation	36
3.3 Reconnaissance et respect réciproque dans la collaboration	38
3.3.1 Le ressenti face à l'expression du respect et de la reconnaissance	38
3.3.2 Les besoins et attentes respectives	39
3.3.3 Les méthodes de témoignage de respect et de reconnaissance utilisées	40
3.3.4 Interprétation	41
3.4 Travail partagé et définition des rôles dans la collaboration	43
3.4.1 Les définitions respectives de la collaboration	43
3.4.2 Le ressenti quant au travail partagé et à la définition des rôles	43
3.4.3 Les besoins et attentes respectives	45
3.4.4 Les stratégies utilisées en vue du travail partagé	47
3.4.5 Interprétation	48
4. Synthèse	50
5. Partie conclusive	52
5.1 Retour sur la question de recherche	52
5.2 Limites de l'étude	53
5.3 Evaluation des objectifs de recherche	53

5.4 Pistes d'action professionnelles	54
5.5 Bilan	55
5.6 Conclusion générale	56
Sources	57
Bibliographie	57
Bibliographie légale	58
Ressources électroniques	58
Sites internet	60
Dictionnaires	61
Annexes	
Formulaire de consentement	I
Courriel destiné aux professionnels	II
Courrier destiné aux parents	III
Grilles d'entretiens	IV

Tables des illustrations

Figure 1 : Schéma explicatif du modèle judéo-chrétien et du modèle systémique	13
Figure 2 : Schéma explicatif de la relation enfant-parents-professionnel	14
Figure 3 : Schéma explicatif des diverses formes de collaboration	17

Introduction

Le moment de l'admission d'un jeune en institution peut représenter pour ses parents un facteur important de stress. Si les raisons de ce stress sont multiples, il semble, selon De Ortiz (2015, p. 256), que la perspective d'une séparation avec l'enfant et « *la nécessité de composer avec l'équipe et de construire ensemble un projet de prise en charge* » mettent le parent dans une situation peu confortable. Ces affirmations ont animé mes questionnements au moment d'entreprendre ma première expérience pratique en qualité d'éducateur en formation dans une institution d'insertion socio-professionnelle pour jeunes adultes. En effet, si je m'interrogeais beaucoup sur la relation que j'allais entretenir avec les bénéficiaires, c'est surtout celle que j'aurais avec les parents de ces derniers que j'appréhendais. Dans ce contexte, les échanges étant réguliers avec les parents, je visais à partager avec eux l'éducation de leur enfant en transition continue entre l'institution et le foyer familial. Même lorsque le mandat institutionnel ne porte pas sur les parents, dans l'intérêt premier du jeune, il est nécessaire, lorsque c'est possible, de maintenir le contact avec la famille. Pour les parents, une des difficultés réside dans le fait de devoir composer avec un éducateur qu'ils n'ont pas choisi et qui représente un tiers dans la relation qu'ils ont avec leur enfant.

Bien qu'ayant constaté que certains parents semblaient peu concernés par le parcours de leur enfant, j'ai collaboré avec une majorité d'entre eux qui furent très engagés dans leur rôle éducatif. Cependant, force est de constater qu'avec l'ensemble d'entre eux, la collaboration pouvait être perturbée par divers facteurs que j'ai pu identifier tel le manque de communication, le manque d'informations en lien avec la pédagogie institutionnelle, le manque d'autorité, le désinvestissement, les valeurs contradictoires, la culpabilité, le jugement, le manque de reconnaissance mutuelle, etc. S'il est vraisemblablement possible d'agir sur certains de ces éléments, il est important pour les éducateurs de tenir compte de facteurs culturels ou du rapport de classes sociales ne permettant pas à certains parents, appartenant aux classes sociales basses et en manque de moyens matériels et symboliques, de « *modifier la vision dominante de ce que "bien éduquer" veut dire.* » (Delay & Frauenfelder, 2013, p. 192). Les difficultés à collaborer peuvent, dès lors, avoir pour origine un décalage dans les représentations et les repères de chacun conduisant à l'adoption de pratiques éducatives susceptibles d'entrer en contradiction.

La responsabilité éducative relève, conformément à l'article 302. al. 1 du CCS¹, du devoir parental mais l'absence de facultés ou de moyens pour l'assumer peut amener les autorités à déléguer cette charge ou une partie de celle-ci à un tiers. Si pendant longtemps, les mesures éducatives « *ont consisté à séparer l'enfant de sa famille, afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé* » (Fablet, 2010, p. 11), il s'agit aujourd'hui plus de composer avec les parents. La collaboration passe par la reconnaissance des compétences parentales et selon Guy Ausloos (1995, p.155), l'éducateur doit admettre que les difficultés de l'enfant ne sont pas nécessairement la résultante de l'incompétence parentale. L'attitude et la posture adoptée par l'éducateur jouent un rôle dans la relation établie avec le parent. Houzel (2003, p.80) relève d'ailleurs que « *le plus souvent, les parents se sentent en situation d'infériorité à l'égard des professionnels.* » Il est donc important de tenir compte des enjeux autour de la hiérarchie susceptible d'induire des rapports normés entre eux.

Ces éléments témoignent de la complexité du sujet et de l'étendue des enjeux sous-jacents de la collaboration. Selon moi, la question est centrale, car en plus de faire partie du quotidien de nombreux travailleurs sociaux, la collaboration avec les parents influence potentiellement le

¹Code civil suisse, p. 95, disponible [en ligne] URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/201901010000/210.pdf>, consulté le 10.02.20.

parcours en institution du bénéficiaire. Pour ces raisons, en plus des interrogations que je me pose encore sur ce sujet, j'ai choisi la collaboration avec les familles des jeunes institutionnalisés comme thématique travail. J'ai décidé de mener ma recherche auprès de parents et d'éducateurs de jeunes du Centre Orif Sion, dans un contexte spécifique de placement à des fins de formation permettant une collaboration plus ouverte. Ma recherche est orientée autour de ce qui se joue durant leurs échanges, persuadé que c'est dans ces espaces que résident les enjeux majeurs de la relation qu'ils entretiennent.

Ma recherche se divise selon les parties suivantes : le cadre théorique, la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et l'analyse de ces derniers, la conclusion. La partie théorique débute par l'approche de l'évolution historique et continue des concepts de responsabilité et d'éducation. Ces derniers, influençant les visions et repères de chacun, sont à l'origine d'un décalage entre la prescription et la réalité du rôle parental et des pratiques éducatives adoptées. La vie en institution des jeunes quittant le domicile familial, les conséquences et les difficultés vécues par ces derniers et leurs parents ainsi que les raisons pouvant conduire au placement s'ensuivent. Pour clore la partie théorique, le travail avec les familles, ses principes, ses buts et les stratégies pour l'initier, évoquant au passage l'importance de la reconnaissance des compétences parentales et définissant la collaboration et ses déclinaisons spécifiques sont présentés.

Dans la partie méthodologique, je présente mes hypothèses, les techniques de récoltes de données utilisées ainsi que les méthodes d'analyses des données obtenues. Je compare également les procédures destinées à favoriser la collaboration avec les familles et mises en place par le Centre Orif Sion. En troisième partie de ce travail, les résultats de mes observations sont abordés et mis en perspectives avec mes hypothèses et les éléments théoriques. Enfin, ce travail aboutit sur une partie conclusive comprenant, entre autres, les limites atteintes et les difficultés rencontrées lors du processus ainsi que des pistes d'actions destinées à aider éducateurs et parents de jeunes en institution à optimiser leurs échanges.

Question de recherche

J'ai décidé de formuler ma question de recherche ainsi : « **comment professionnels et parents de bénéficiaires institutionnalisés s'engagent-ils pour établir une collaboration afin d'instaurer une cohérence dans leurs pratiques éducatives ?** »

En vue de préciser les modalités selon lesquelles certains concepts théoriques sont approfondis et dans le but de délimiter l'objet de recherche, il est important de définir certains des termes de cette question. Revêtant bons nombres de définitions, les terminologies suivantes sont à interpréter comme suit dans ce contexte :

- *Professionnels* : renvoie aux éducateurs sociaux référents des jeunes institutionnalisés.
- *Parents* : désigne les personnes chez qui le jeune retourne durant les week-ends et vacances, indépendamment du fait qu'ils soient ses parents biologiques ou non, puisque ce sont eux qui l'hébergent et ont la charge de son éducation. Ce travail suppose que les parents ne font pas l'objet d'une mesure d'éloignement ou d'un retrait de l'autorité parentale ce qui rendrait la collaboration impossible.

- *Bénéficiaires* : les termes « bénéficiaire », « enfant » et « jeune »² renvoient aux individus institutionnalisés et incluent autant les individus mineurs que majeurs vivant chez leurs parents. Ce travail suppose que dans les cas de bénéficiaires majeures, ces derniers acceptent que l'éducateur entre en contact avec les parents, rendant la collaboration possible.
- *Institutionnalisés* : désigne les individus vivant en institution sociale. Dans le cadre de ce travail, les placements sont volontaires et n'ont pas été ordonnés par une autorité pénale ou civile compétente.
- *Collaboration* : selon Ausloos (1995, p. 161), elle consiste à communiquer et travailler ensemble avec les compétences et valeurs propres des différentes parties, en vue de l'aboutissement d'un objectif commun. Par ailleurs, différents types de collaboration seront présentés dans le cadre théorique ci-dessous.
- *Cohérence* : renvoie au fait de s'accorder sur une pédagogie éducative commune permettant au jeune de se référer à un cadre de référence unique, bien qu'il évolue dans deux contextes distincts.
- *Travail éducatif* : fait référence aux stratégies et moyens éducatifs respectifs et communs utilisés par les parents et les éducateurs.

Objectifs

Le premier objectif de ce travail est l'exploration théorique des termes et des concepts en lien avec la collaboration, l'éducation, le placement institutionnel, les fonctions et les compétences parentales essentielle à la compréhension du sujet. Mon second objectif est d'obtenir les points de vue et représentations des parents et éducateurs quant à l'éducation et à la collaboration pour comprendre le sens qu'ils donnent aux échanges entretenus et à la posture qu'ils adoptent. Aussi souhaité-je identifier les stratégies qu'ils disent mobiliser durant leurs échanges ainsi que lors de divergences pour favoriser la collaboration et établir un recueil de freins et de facilitateurs à la collaboration. Je souhaite également développer des pistes d'action destinées à favoriser la collaboration entre les acteurs.

D'un point de vue professionnel, ce travail m'aidera à adopter une posture plus en adéquation avec mes objectifs de collaboration. Mon souhait de départ est de pouvoir développer des stratégies utilisables selon les différents profils parentaux auxquels je serai confronté dans ma pratique.

²Dans la littérature, ce terme peut renvoyer aux mineurs ou aux jeunes adultes. Il existe en revanche des cadres légaux s'adressant spécifiquement aux jeunes de moins de 18 ans, certains aux majeurs et enfin d'autres à tous les deux. A ce sujet, l'article premier de la LJE² valaisanne explique que les lois figurant dans leurs documents s'appliquent aux enfants et aux jeunes qui sont domiciliés ou qui séjournent dans le canton. « *Par enfant, il faut entendre tout être humain âgé de moins de 18 ans. Par jeune, il faut entendre tout être humain âgé de moins de 25 ans.* » Toutefois, dans le présent document, il sera précisé lorsque les sources mentionnées font uniquement référence aux mineurs.

1. Cadre théorique

1.1 Rôles des parents dans l'éducation

1.1.1 La responsabilité éducative

L'éducation a toujours été liée aux notions de droit et de responsabilité. A l'époque romaine, l'autorité du *pater familias*, modèle pour les sociétés occidentales pendant des siècles, s'appliquait à toutes les personnes vivant sous son toit. Allard (2007, p. 84), explique que « *le pater familias pouvait rejeter l'enfant de sa femme, il avait la possibilité de l'exposer, c'est-à-dire de l'abandonner.* » Ces enfants abandonnés étaient pour ainsi dire condamnés à une mort certaine. Quatre versets de l'Ancien Testament (De 21 : 18-21), longtemps utilisé comme source de loi, accordent aux parents et à la communauté dans laquelle ils vivent le droit de vie ou de mort sur l'enfant considéré comme rebelle et indocile et n'écouter ni père ni mère. (Osty & Trinquet, 1970, p. 161) L'éducation était donc du ressort de la famille, son échec déterminant ainsi le sort de l'enfant. Les siècles de guerres, d'avancées scientifiques, d'évolutions technologiques, des valeurs et des droits humains ont conduit les sociétés à adopter des textes et des lois en faveur de la protection des droits individuels et à redéfinir les normes éducatives. Liebig (2016), se penchant sur l'évolution de la place des parents dans l'éducation de leur enfant, relève qu'au XIX^e siècle l'enfant était considéré comme un adulte en devenir et que l'avancée de la médecine a fait émerger des normes sanitaires que les parents devaient respecter pour veiller à la santé et au développement de leur enfant. « *Le savoir empirique laisse la place à un savoir scientifique, privant les parents d'une part de leur responsabilité éducative.* » (Liebig, 2016, p. 31)

Aujourd'hui, l'enfant est un membre à part entière de la société, avec des droits qui lui sont propres depuis l'adoption par l'ONU de la déclaration des droits de l'enfant en 1959. Si son éducation, est un devoir parental au sens de la loi, conformément à l'article 302 al.1 du CCS³, qui stipule que « *les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral.* », la société est également responsable de veiller à ce que son développement ne soit pas menacé dans son foyer familial. Le cas échéant, l'autorité compétente en matière de protection de l'enfance intervient et prend les mesures nécessaires (CCS, art. 307). Elle délègue alors aux familles d'accueil ou aux institutions spécialisées la responsabilité éducative que les parents ne peuvent assumer.

1.1.2 La « bonne éducation » ou l'idéal sociétal

Selon Liebig (2016, p. 15), nous ne pouvons pas donner de définition globale de la « bonne éducation », car cette dernière évolue de manière permanente selon les époques et les cultures. L'évolution de la société conduit à une nouvelle conception de l'éducation et de ses normes. Ainsi, « *nul doute que de bons parents de 1850 auraient été considérés comme des tortionnaires irresponsables soixante-dix ans plus tard.* » (Liebig, 2016, p. 31) Certaines pratiques éducatives deviennent désuètes et condamnables au fil des années. Les parents « *sont dépossédés de leurs modes traditionnels d'éducation familiale par une école toute-puissante et des pédagogies nées de réflexions de savants* » (Liebig, 2016, p. 33). Si la toute-puissance de l'école n'est aujourd'hui plus d'actualité, la référence à des réflexions d'experts dans le

³Code civil suisse, page 95, disponible [en ligne] URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/201901010000/210.pdf>, consulté le 10.02.20.

domaine de l'éducation et de la psychologie guide les pratiques éducatives des professionnels actuels. Comme l'explique Liebig (2016, p. 31), l'évolution des pratiques repose principalement sur des concepts « *scientifiquement* » étudiés. Ces pratiques évoluent et deviennent la norme d'un point de vue de la société, bien que certaines familles semblent s'accrocher à leur conception propre de l'éducation.

Les pratiques éducatives parentales véhiculent des valeurs qui « *représenteraient une forme de patrimoine culturel transmis de parents à enfants et garantissant en quelque sorte à elles seules la validité d'une bonne éducation* » (Liebig, 2016, p. 153). Elles peuvent, puisqu'issues d'un héritage non scientifique, se confronter à celles admises par la société comme étant « les bonnes pratiques » s'appuyant sur des recherches et auxquelles se réfèrent les professionnels de l'éducation. Le décalage engendré en fait une cible potentielle des intervenants en protection de l'enfance, estimant que les parents ne remplissent pas leur rôle. Pour illustrer ce phénomène, une recherche menée par Franz Schultheis (2005) et son équipe de sociologues de l'Université de Genève démontre que le rapport à l'enfant a beaucoup évolué depuis la Déclaration des droits de l'enfant en 1989. Le rôle du parent est passé du défenseur d'un modèle moral qu'il impose à l'enfant à celui d'un coach chargé de révéler son potentiel et de lui permettre de s'épanouir. Le nouveau statut accordé à l'enfant et la nouvelle définition du « bon parent » influencent, dès lors, le rapport à la maltraitance. Les intervenants en protection de l'enfance se référant aux « bonnes pratiques » utilisent des grilles de repérage de la violence constamment affinées pour évaluer les situations familiales. En somme, les normes éducatives construites par des acteurs de la protection de l'enfance portent sur des attentes élevées en matière de compétences éducatives. Les parents qui ne s'y réfèrent pas sont dès lors pointés du doigt et mis en cause (Schultheis, Frauenfelder, Delay, Stassen, & Ion, 2005).

Nous pouvons donc dire que la « bonne éducation » est un enjeu de norme construite. L'évolution de la société amène le travail social à évoluer avec elle. Les visions et les pratiques d'hier ne sont plus celles d'aujourd'hui et ces dernières ne seront, *a priori*, pas celles de demain. Professionnels et parents ne s'appuient pas nécessairement sur le même cadre de référence. Ces derniers sont confrontés à diverses contraintes à l'origine des pratiques éducatives qu'ils adoptent ou conservent et dont les professionnels ne tiennent pas toujours compte. Il s'ensuit des visions parfois opposées et des pratiques divergentes à l'origine de désaccords et d'incompréhensions.

1.1.3 L'éducation parentale, entre prescription et réalité

Comme susmentionné, de nombreuses mutations ont considérablement redéfini la conception de la « bonne éducation » et certains parents ne l'adoptant pas de manière systématique peuvent se retrouver confrontés aux autorités de protection de l'enfance. Comment peut-on alors expliquer que ces « bonnes pratiques » ne soient pas appliquées systématiquement ?

Selon Delay & Frauenfelder (2013), la « bonne éducation » est un modèle de privilégiés auquel adhèrent les classes moyennes et hautes de la société dont les professionnels font partie et auquel les familles des classes basses ne peuvent pas toujours se conformer par manque de ressources. Ces familles ont d'ailleurs plus de risques d'être repérées et encadrées par des intervenants en protection de l'enfance, car elles ne disposent pas des « *moyens matériels et symboliques leur permettant de modifier la vision dominante de ce que "bien éduquer" veut dire.* » (Delay & Frauenfelder, 2013, p. 192) Les classes sociales basses ont donc plus de mal à s'adapter à cette conception du « savoir éduquer » en évolution permanente et se diffusant de manière inégale dans la structure sociale. Il est alors légitime de se demander si ce rapport des classes participe à l'émergence de divergences lorsqu'il s'agit de s'accorder sur une vision commune.

L'éducation parentale est pointée du doigt dans les débats publics, politiques et médiatiques actuels puisque considérée comme source d'une crise du « vivre ensemble ». « *La famille se voit d'un côté reprocher son "manque d'autorité" lorsqu'elle se conforme à des normes de plus en plus impératives qui exigent d'elle de renoncer à toute forme de pouvoir dans l'idéal d'une culture familiale "pacifiée" et "égalitariste". En même temps, et de l'autre côté, elle se voit incriminer d'être "trop autoritaire", lorsque pèse sur elle le soupçon de maltraitance.* » (Delay & Frauenfelder, 2013, p. 186) Le paradoxe évident auquel la famille fait face semble difficile à gérer, puisqu'on lui demande d'avoir de l'autorité sans se montrer autoritaire.

Si le manque de moyens matériels et le paradoxe présenté ci-dessus ne semblent pas suffire à justifier la non-application de certaines normes éducatives de référence sociétale, il existe un certain nombre d'autres facteurs qu'il est important de mentionner. Le modèle éducatif actuel dominant dans les sociétés industrialisées est soumis à des variations dépendant « *des ressources économiques, culturelles, sociales des familles, des trajectoires professionnelles et conjugales.* » (Rollet, 2013, p. 75) Pour Jean Kellerhals et son équipe (1987), qui ont cherché à modéliser les styles éducatifs contemporains, on peut identifier quatre types familiaux selon deux axes définis – la relation avec l'extérieur et la relation au sein de la famille : « *les familles caractérisées par la fermeture et l'autonomie, avec une forte division du travail entre hommes et femmes dans le couple ("parallèles") ; les familles où le groupe est replié sur lui-même, très homogène ("bastion") ; les familles à la fois fusionnelles et ouvertes ("compagnonnage") ; et les familles caractérisées par l'ouverture et l'autonomie des membres ("association"). Les deux premiers modèles se retrouveraient plus souvent parmi les ouvriers et les petits employés, les deux autres chez les cadres.* » (cité par Rollet, 2013, p. 75) Ces variations agissent donc sur la famille et son quotidien, impactant les comportements, les relations entre ses membres et le modèle éducatif. L'éducation dispensée fait alors face à la réalité des classes sociales, des contextes et des niveaux de vie.

En 2008, dans le département de la Vienne, l'UDAF⁴, a mené une enquête sur les difficultés rencontrées par les parents dans l'éducation de leur enfant. La **diversification des modèles familiaux** (familles nucléaires, familles monoparentales, familles recomposées) qui perturberait l'exercice de la fonction parentale, **l'affirmation du primat de l'individu** accordant davantage de place et de reconnaissance aux enfants et réduisant l'autorité des parents ou encore la **conciliation difficile de la vie familiale et de la vie professionnelle**, rendant les parents moins présents pour assurer leur fonction parentale, sont à l'origine d'inquiétudes des pouvoirs publics craignant des répercussions sur la famille (UDAF, 2009, p. 3). Par ailleurs, il ressort de cette enquête que plus de la moitié des parents interrogés éprouvent beaucoup de difficultés dans l'éducation des enfants.

1.2 Le jeune en institution

1.2.1 Entre choix et contrainte

Devoir quitter le domicile familial et être hébergé dans une famille d'accueil ou une institution dépend d'un certain nombre de facteurs et de décisions qui n'appartiennent pas toujours au jeune ou à sa famille. Il est important de distinguer les admissions volontaires – qui peuvent se faire selon l'initiative des parents – des placements ordonnés par une autorité compétente. Dans les deux cas, l'intérêt du jeune prime. Fablet (2010) évoque les « *défaillances familiales de plusieurs ordres dues à des difficultés, parfois cumulées, sur le plan conjugal, financier, du logement... ou encore l'impossibilité temporaire d'assurer la prise en charge éducative des*

⁴ Union départementale des Associations familiales de la Vienne, p. 3, disponible [en ligne] URL : https://www.unaf.fr/IMG/pdf/La_vie_de_parent_au_quotidien-2.pdf, consulté le 12.02.20.

enfants, par exemple du fait d'une hospitalisation » (Fablet, 2010, p. 72) comme étant à l'origine des demandes ou décisions de placements. Le Guide Social Romand⁵, explique, dans sa fiche concernant les mesures de protection de l'enfant, que « *si l'éducation de l'enfant est en premier lieu la tâche des parents, il n'y a pas de garantie qu'ils l'assument constamment et globalement dans son intérêt. Ils peuvent aussi échouer ou manquer à leurs devoirs.* » ((GSR), 2019, p. 1)

1.2.2 Placement imposé et bases légales

Le « placement » est un terme polysémique utilisé dans de nombreux contextes. Dans celui du travail social, il peut être connoté et la définition qui lui est communément attribuée est celle de l'accueil extrafamilial d'un individu, dans son intérêt personnel, par une famille ou une institution spécialisée. Comme l'explique Zatti (2005), « *le placement d'un enfant signifie que celui-ci ne vit plus dans sa famille d'origine et qu'il est encadré et éduqué par d'autres personnes que sa mère ou son père, ceci pour une période déterminée ou sur le long terme. L'enfant placé grandit dans une famille nourricière ou dans une institution.* » (Zatti, 2005, p. 13). Ce placement intervient afin de protéger l'enfant en danger ou risquant de l'être, mais son but premier, au sens de l'assistance, est de « *protéger la communauté en donnant aux enfants des conditions d'existence qui les aident à grandir afin qu'ils puissent, une fois devenus adultes, occuper à part entière leur place dans la communauté.* » (Potin, 2012, p. 61) Dans sa fiche sur le placement des mineurs hors du foyer familial, le Guide Social Romand le définit comme étant « *la mesure la plus drastique qui peut être ordonnée, elle ne sera prise uniquement si aucune autre forme d'action socio-éducative n'est envisageable, par exemple en ambulatoire* » ((GSR), 2016, p. 1)

Le droit civil fédéral régit les mesures de protection des enfants ; il faut donc se référer à l'article 309 du Code Civil Suisse⁶ (CCS) : lorsque l'intégrité de l'enfant est menacée, les mesures prises vont des indications et instructions en matière de soin jusqu'au retrait de l'autorité parentale et au placement de l'enfant.

C'est donc l'Office de Protection de l'Enfance⁷ qui règle les placements d'enfants en institution et dans les familles, et dans son article 3, déclare que les cantons sont habilités à « *édicter des dispositions allant au-delà de celles de l'ordonnance* » (OPE, 2017). Dès lors, il appartient aux cantons, par leurs politiques et leurs lois en faveur de la jeunesse (LJe⁸ en Valais), de s'occuper des questions de placement de mineurs hors du foyer familial. Ainsi, à l'image de la directive prévue à cet effet par l'office des mineurs du canton de Berne⁹, ce sont, entre autres, les ordonnances et règlements cantonaux relatifs au placement d'un enfant hors de son foyer d'origine qui « *réglementent la façon dont il convient de déterminer la forme de prise en charge*

⁵ Guide Social Romand 2019, p. 1, disponible [en ligne] URL : <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/106>, consulté le 10.02.20.

⁶ Code Civil Suisse, p. 97, disponible [en ligne] URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/201901010000/210.pdf>, consulté le 10.02.20.

⁷ Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption, disponible [en ligne] URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/201706200000/211.222.338.pdf>, consulté le 10.02.20.

⁸ Loi en faveur de la jeunesse (LJe), disponible [en ligne] URL : https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/850.4/versions/155, consulté le 10.02.20.

⁹ Office des mineurs du canton de Berne, Directive relative au placement d'un enfant hors de son foyer d'origine, disponible [en ligne] URL : https://www.jgk.be.ch/jgk/fr/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/kinder_in_pflegfamilien.assetref/dam/documents/JGK/KJA/fr/BA/KJA_BA_Richtlinien-Fremdunterbringung-eines-Kindes_fr.pdf, consulté le 10.02.20.

appropriée ainsi que les personnes ou l'institution qui accueilleront l'enfant. » (Office des mineurs du canton de Berne, 2015, p. 3)

Dans le cas du Centre Orif Sion, il ne s'agit pas de placements mais d'entrées volontaires en institution. Ce ne sont ni des placements pénaux faisant suite à des mesures éducatives décidées par un juge dans les cas de délinquance, ni des placements civils ordonnés par une autorité tutélaire et en lien avec les problématiques relatives au droit de la famille. Il est cependant important de distinguer les mesures imposées des mesures volontaires, car elles ont des conséquences sur les jeunes, leurs parents ainsi que sur les relations entretenues avec les professionnels (cf. infra).

1.2.3 Entrée volontaire en institution

Dans le cas de l'Orif, l'institution répond aux mandats des Offices cantonaux de l'Assurance-invalidité (OAI) octroyant des mesures de formation à des bénéficiaires n'ayant pas encore exercé d'activité lucrative et qui présentent une atteinte à la santé, conformément aux articles 15 et 16 (LAI, 2014). Les structures d'accueil proposent un hébergement et une prise en charge éducative lorsqu'ils sont indispensables à la réussite de la formation du bénéficiaire ou lorsque le retour au domicile n'est pas raisonnablement exigible. (CMRP, 2020) Le jeune et la famille sont libres d'accepter ou non la mesure et les modalités de formation proposées. Le jeune décide d'intégrer le centre afin de suivre une formation adaptée à ses besoins en vue d'une intégration sur le premier marché du travail. On ne parle pas, par conséquent, d'un placement au sens strict puisqu'il s'agit d'une démarche volontaire.

1.2.4 Evolution du placement, de la substitution à la suppléance parentale

Pendant longtemps, les interventions socio-éducatives engendrées par les difficultés des parents dans l'accomplissement des tâches éducatives « *ont consisté à séparer l'enfant de sa famille, afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé* » (Fablet, 2010, p. 11). Selon Chaponnais (2009, p. 51), bien que la question du maintien du lien familial se posait déjà dans les années 1950, la réponse privilégiée était la séparation. Ainsi, le placement des enfants en institution ou en famille d'accueil a longtemps fonctionné sur le mode de la substitution. Il s'agissait, dans la pratique, de substituer la famille de l'enfant par une autre. L'exclusion des parents était alors due à « *l'éloignement géographique entre le domicile familial et le lieu de résidence de l'enfant, l'absence d'organisation des visites et des rencontres [ou] le discrédit jeté sur les parents* » (Association Famidac, 2012). En France, il faut attendre 1984 pour qu'un changement légal s'opère et modifie la conception traditionnelle du placement en déclarant les parents comme sujets de droit et dont le rôle est mis en évidence (Roméo, 2001, p. 13). La suppléance parentale remplace alors la substitution et les parents ne sont plus écartés. « *Aujourd'hui, la quasi-totalité des enfants bénéficiant d'une prise en charge éducative extra-familiale continuent à entretenir des relations avec leur famille.* » (Fablet, 2010, p. 41) Il y a cependant des circonstances et accidents de vie qui « *obligent les institutions à se substituer aux parents pour le bien de l'enfant, par exemple dans les situations d'isolement, de grande fragilité ou de protection* » (Chaponnais, 2009, p.51). Du point de vue terminologique, Fablet (2010) explique que la suppléance, contrairement à la substitution, renvoie à l'idée qu'on ne remplace pas les parents dans leurs fonctions mais qu'on complète ce qui manque en termes de compétences. Pour Durning (1985), « *la notion de suppléance s'oppose à celle de substitution, qui évoque un remplacement total et définitif, alors qu'il est essentiel de souligner l'altérité et le supplément. C'est en cela qu'elle permet d'appréhender l'existence des relations affectives plurielles.* » (cité par Chapon-Crouzet, 2005, p. 18)

Cette évolution dans la manière de considérer les rôles redéfinit la conception des rapports entre parents et professionnels. Elle engendre un partage des tâches éducatives entre deux acteurs qui doivent trouver leur place dans la relation. La suppléance parentale exige ainsi pour les familles et les professionnels un travail collaboratif dont la réussite passe par la reconnaissance mutuelle des compétences respectives.

1.2.5 Internat éducatif

Le Robert Micro (1998, p. 718) définit l'internat comme étant une « école où vivent des internes » nous renvoyant à la définition du pensionnat. Ce dernier est défini comme étant une école ou une maison d'éducation où les élèves sont logés et nourris (Rey, 1998, p. 964). Il s'agit de l'établissement éducatif dans lequel séjourne le jeune lorsqu'il n'est pas au domicile familial. L'internat du Centre Orif Sion représente pour le jeune son second lieu de vie. Il s'y forme durant la semaine, se confrontant à une organisation, un cadre, des éducateurs et d'autres jeunes et retourne chez lui pour le week-end. Même lorsque l'entrée en institution est volontaire, le jeune signe en principe une charte dans laquelle il s'engage à respecter les règles internes en vigueur et le projet proposé. L'internat représente un espace social donnant la possibilité à ses bénéficiaires de faire des expériences positives et de s'épanouir. En l'intégrant, il accepte la vie en communauté et renonce à certaines de ses libertés, comme le souligne Lepage-Chabriaux (1996, p.105). Il en résulte sur lui un certain nombre d'effets qu'il est important de mettre en évidence.

1.2.6 Quelles conséquences pour le jeune ?

« Toute institution créée pour un objectif déterminé engendre inmanquablement en aval de son action des effets secondaires indésirables. » (Lepage-Chabriaux, 1996, p. 105) Quitter le foyer familial, bien que cela soit dans son intérêt, induit pour le jeune certains changements.

Comme susmentionné, le terme « placement » est potentiellement sujet à connotation et, quelle qu'en soit la raison, il représente toujours une épreuve pour ceux qui le vivent, car « toutes ces situations de séparation se retrouvent sous le terme générique de placement, terme parfois connoté par celui de "déplacement", tant la séparation avec la famille d'origine est parfois considérée comme un acte contre-nature. » (Chapponnais, 2009, p. 71) Lepage-Chabriaux (1996, p. 23), se basant sur une recherche menée auprès d'anciens pensionnaires d'institutions spécialisées, relève qu'au moment d'intégrer un nouveau milieu, même si certains mènent dans leur foyer familial « une existence dans laquelle ils ne se sentent pas bien », les jeunes placés peuvent vivre ce changement comme un moment d'insécurité angoissant. Cette séparation s'apparente à un deuil puisque « le jeune quitte son espace privé, l'habitation familiale mais aussi plus particulièrement son lieu, une chambre, une alcôve, un lit. Il quitte les odeurs, la lumière, les sons. L'adolescent qui part pour un ailleurs quitte ses amis, son banc, sa rue, son terrain de foot, sa cave... » (Elliot, 2006, p. 69) Malgré tout, pour Elliot, même si la séparation implique la recherche d'un nouvel équilibre, « le processus de séparation est aussi un élément essentiel du développement humain. » Ce processus et la souffrance inhérente engendrée sont une des clés de la maturation, une fois la phase dépressive dépassée.

Par ailleurs, Maraquin (2009, p. 37) souligne que « pour se sentir chez soi, il faut s'approprier un lieu, le rendre sien. » Le changement de domicile vers l'institution confronte le jeune à un environnement nouveau qu'il doit apprivoiser et investir. Cependant, « les institutions s'appliquent souvent à ordonner, organiser... Or, avoir un logement propre et rangé n'est utile à son habitant que si cela correspond à son fonctionnement mental. » Rompant les habitudes,

le cadre et les règles nouvelles, bien qu'ayant une visée éducative, peuvent être déstabilisants pour le jeune, du moins durant la période de transition du placement.

Lepage-Chabriaux (1996, p. 105) relève, quant à lui, trois types de difficultés évoquées par d'anciens pensionnaires d'établissements spécialisés. Tout d'abord, l'**étiquette** : le jeune en institution est en proie à la marginalité sociale ; les effets stigmatisants de l'institutionnalisation pèsent sur lui. Puis, l'**hétérogénéité des pensionnaires** rend difficile la cohabitation avec des tiers qui ne sont pas ses proches et qu'il n'a pas choisis. Ces tiers ont des exigences auxquelles le jeune n'est pas habitué. Les profils, l'âge et les difficultés diverses des bénéficiaires peuvent aussi avoir pour conséquence le rejet entre jeunes. Enfin, la **surprotection institutionnelle** est vécue comme infantilisante et angoissante pour certains : l'abondance de sécurité matérielle et affective du temps de son statut de bénéficiaire contraste avec le manque une fois que le jeune quitte l'institution et se retrouve livré à lui-même sans même le soutien familial auquel il pourrait normalement prétendre.

Même si la liste des conséquences présentées n'est pas exhaustive, il faut relever que le type de placement joue un rôle important dans l'attitude du jeune. Lepage-Chabriaux (1996, p. 45), explique que ceux ayant demandé leur placement sont plus motivés, dynamiques, exigeants et prêts à coopérer que ceux qui le subissent, pouvant être plus révoltés, traumatisés, résignés ou fatalistes.

1.2.7 Quelles difficultés rencontrées par les parents ?

D'après De Ortiz (2015, p. 256) le moment de l'admission de l'enfant en institution se caractérise pour ses parents par une situation de stress dont trois facteurs sont à l'origine :

- *la perspective d'être séparé de son enfant,*
- *l'environnement inconnu et non familier que représente l'établissement (locaux, personnel, fonctionnement),*
- *la nécessité de composer avec l'équipe et de construire ensemble un projet de prise en charge.*

Quelle que soit la raison ayant amené l'enfant à vivre en institution, les parents sont menés à se heurter à des difficultés. La colère, l'incompréhension, la culpabilité, la tristesse, la peur, la honte, la stigmatisation ou encore l'échec peuvent être éprouvés par les familles. Mahé (2013, p. 286), se basant sur les témoignages de parents dont les enfants ont été placés, relève que les émotions varient en fonction du type de placement dont l'enfant fait l'objet et qu'elles évoluent avec le temps. Le soulagement de voir l'enfant en sécurité, la peur de le voir accompagné par des inconnus, la tristesse et la culpabilité en lien avec leur responsabilité de parent, la souffrance et le manque affectif engendrés par la séparation, entre autres, sont exprimés par les parents.

« *L'intervention éducative, qu'elle soit administrative ou judiciaire, met en cause la qualité des parents en tant que majeurs éducatifs responsables, et contribue ainsi à "minorer" leur personnalité civile.* » (Giraud, 2005, p. 464) Le placement peut donc avoir un effet stigmatisant pour le parent dans la mesure où il peut mettre en évidence son incapacité à jouer son rôle éducatif et à offrir à son enfant un cadre sécurisant. Cela risque d'induire chez lui le sentiment d'être incompetent. Enfin, pour Chapponnais (2009, p. 80), lorsque le placement de l'enfant est ordonné par une autorité, pour des raisons qui peuvent être considérées comme discriminantes, le terme de « placement-préjudice » est évoqué.

1.3 Travail avec les familles

1.3.1 Buts du travail avec les familles

« *Nous avons besoin de vous pour accomplir notre travail.* » C'est par cette phrase qu'Ausloos (1995) propose aux professionnels d'initier le travail avec les familles des bénéficiaires ; c'est aussi par elle qu'il semble le plus intéressant d'introduire ce chapitre. En effet, si le professionnel peut attester d'une expertise pédagogique par sa formation, le parent, lui, est la personne qui connaît le mieux l'enfant, a l'expérience de situations vécues, des solutions déjà envisagées, des réussites et des échecs expérimentés sur lesquels le professionnel aurait tort de ne pas s'appuyer. Pour une approche globale du bénéficiaire, ainsi que pour la réussite de projets construits pour lui, les éducateurs doivent inclure le parent dans leurs démarches.

Malgré les difficultés à travailler en équipe, notamment en raison des différences de personnalités, croyances, repères ou valeurs, « *la complémentarité, la pluridisciplinarité, les échanges de points de vue, les entretiens menés en duo afin de prendre du recul, des moments d'évaluation en équipe, une cohérence sont indispensables à la co-construction de repères communs équipe/famille.* » (Califice, 2010) L'enfant en institution est à l'intersection de ces deux systèmes puisqu'il est en transition entre l'un et l'autre. Des parents et des éducateurs qui ne travaillent pas ensemble semblent dès lors prendre le risque de se priver d'observations faites dans des contextes auxquels ils n'ont pas accès, d'où la nécessité de préserver ce lien. Par ailleurs, Barreyre, Peintre et Fiacre (2002), relèvent l'importance de la qualité de la relation entretenue par les parents et les professionnels. « *Cette relation contribue à la construction d'une place pour les parents dans la situation d'accueil ; elle est déterminante pour la qualité de leur implication auprès de l'enfant et dans la mesure de protection elle-même.* » (cité par Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008, p. 3)

D'un point de vue légal, l'article 302 al.3 du CCS¹⁰ stipule que les parents « *doivent collaborer de façon appropriée avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les institutions publiques et d'utilité publique de protection de la jeunesse.* » Si les parents sont tenus à l'éducation de leur enfant, placé ou non, cet article formalise la collaboration qu'ils doivent entretenir avec les institutions œuvrant à leur éducation. Pour les professionnels, ce devoir de collaboration avec les familles est défini par les institutions et leurs mandats.

1.3.2 L'enjeu de la parentalité

Il est essentiel d'aborder la question de la parentalité, car le sentiment de parent et celui de compétences parentales impactent la relation aux professionnels.

Le dictionnaire Le Robert Micro (1998) définit la parenté comme le « *rapport entre personnes descendant les unes des autres, ou d'un ancêtre commun.* » (Rey, 1998, p. 939) La parenté implique le lien de sang entre les individus. « *Ces liens de filiation et d'alliance construisent le groupe social appelé famille ; la famille peut ainsi se définir comme la mise en acte d'une parenté.* » (Cadoret, 2006, p. 49) Parler de parenté nous amène alors à parler de famille et à nous interroger sur les devoirs et responsabilités de cette dernière ainsi que sur la manière de la concevoir. Faut-il obligatoirement avoir conçu un enfant pour assumer des fonctions parentales et avoir envers lui des droits, des obligations et des responsabilités ? Cadoret (2006, p. 49) rappelle qu'« *aujourd'hui l'alliance non seulement se fait et se défait, mais aussi se décline de plusieurs manières.* ». Nous avons pu assister, au fil de l'évolution de la société et de la

¹⁰ Code civil suisse, p. 95, disponible [en ligne] URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/201901010000/210.pdf>, consulté le 10.02.20

transformation des modes de vie, à une réelle diversification des liens unissant parents et enfants. Il existe une multitude de configurations parentales telles que la monoparentalité, l'homoparentalité, la pluriparentalité ou encore la beau-parentalité. Le terme « parenté » semble limité pour évoquer le rôle de certains acteurs de l'éducation de l'enfant. La parentalité, terme plus approprié, est un néologisme popularisé dans les milieux professionnels à la fin des années 1990, dans un contexte d'émergence d'actions de soutien à la famille, défini par le Dictionnaire critique d'action sociale (2006) comme étant « *un terme spécifique du vocabulaire médico-psycho-social qui désigne de façon très large la fonction d'être parent* » (Dictionnaire critique d'action sociale, cité par Fablet, 2010, p. 116). Selon le Comité national de soutien à la parentalité (cité par Neyrand, 2015, p. 148), les personnes susceptibles d'exercer des fonctions parentales ne sont pas nécessairement les géniteurs de l'enfant puisque la parentalité « *qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant.* » Selon cette même source, ce lien, les fonctions, droits et obligations qui en découlent sont exercés en vertu du droit (autorité parentale), mais avant tout cela, la parentalité « *désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent.* » Comme le rappelle Michel Dugnat (2004), elle se construit à travers une transformation biologique (à l'exception des situations de beau-parentalité), sociale et intime. « *Devenir parent implique une transformation qui n'est ni naturelle, ni culturelle, mais l'alliage d'un mélange d'émotions bousculantes.* » (cité par Meyer, 2004, p. 9)

Houzel (2007, p. 114), quant à lui, distingue trois axes de la parentalité, qu'il estime indissociables les uns des autres. L'**exercice de la parentalité** représente le niveau symbolique, incluant l'ensemble des droits et devoirs qui se rattachent à la fonction parentale et à la filiation, comme l'autorité parentale ou la transmission du nom. L'**expérience de la parentalité** renvoie au niveau imaginaire et affectif ; il s'agit du vécu subjectif conscient ou non de devenir parent et d'en assumer le rôle. La **pratique de la parentalité** concerne les tâches effectives et observables et implique notamment les soins quotidiens que les parents apportent à l'enfant. Il est donc parfaitement possible de ne pas remplir l'ensemble des axes et ces derniers peuvent d'ailleurs être exercés par d'autres. Dans un tel cas de figure, et *a fortiori* dans le contexte du placement qui « *est toujours une épreuve, surtout pour les parents qui se trouvent limités dans l'exercice de leur parentalité* » (Chapponnais, 2009, p. 71), nul doute que peut naître une certaine concurrence entre la famille et les différents acteurs intervenant pour exercer simultanément ces différents axes.

1.3.3 Du jugement à la reconnaissance des compétences parentales

Selon Ausloos (1995, p. 155), il n'y a pas de formation ou de diplôme garantissant d'être un bon parent. Il est inévitable de transmettre des valeurs héritées de ses parents à ses enfants. L'éducateur, lui aussi, a hérité d'un bagage de valeurs sans pour autant qu'elles ne soient meilleures que celles des familles. Si le message véhiculé autrefois par certaines institutions était « *il faut que vous changiez pour que nous puissions faire notre travail* » (Ausloos, 1995, p. 162), l'éducateur doit désormais admettre que les difficultés de l'enfant ne résultent pas nécessairement de l'incompétence parentale. Il lui faut changer sa vision, passant de la faute à la compétence, du modèle judéo-chrétien et de la confession des fautes, au modèle systémique valorisant les capacités, comme l'illustre le schéma suivant :

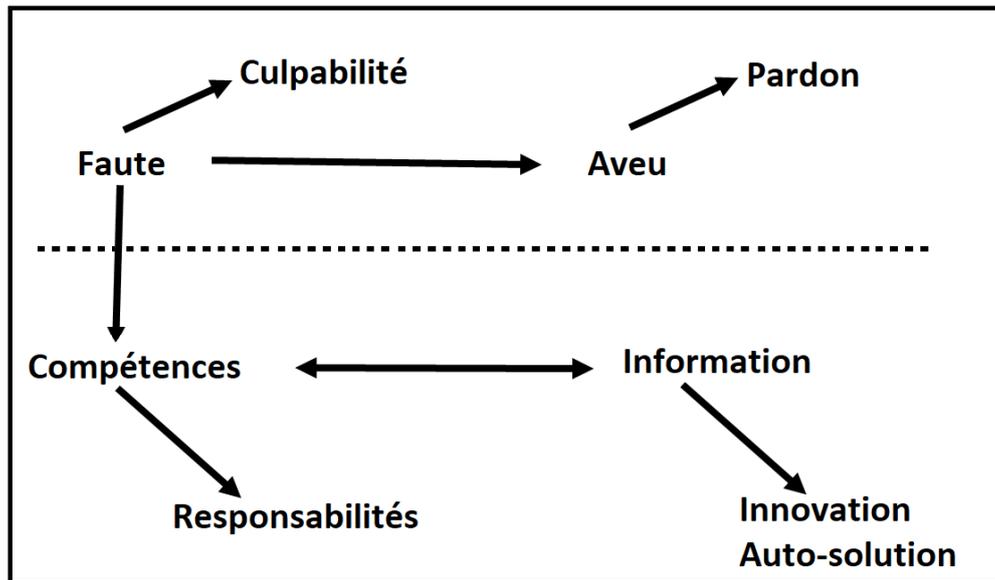


Figure 1 : Schéma explicatif du modèle judéo-chrétien (en haut) et du modèle systémique (en bas) (Ausloos, 1995, p. 158)

L'auteur insiste sur le fait qu'une famille peut être compétente et responsable mais peut se retrouver confrontée à des difficultés qu'elle ne parvient pas à résoudre, car « elle ne dispose pas toujours de l'information nécessaire pour fonctionner de façon satisfaisante ». (Ausloos, 1995, p. 159) Dans ce contexte, l'« information » renvoie à ce qui bloque, freine et empêche de penser et donc de résoudre une situation problématique. Le rôle de l'intervenant n'est pas de conseiller et d'identifier ce qui dysfonctionne, mais plutôt de travailler avec la famille à découvrir ce qu'elle sait afin qu'elle trouve elle-même la solution.

Par ailleurs, Ott (2010) relève que l'éducation requiert un suivi régulier et des démarches sur le long terme qui sont difficiles à tenir pour certaines familles selon leurs milieux. « Entre des horaires de travail et de vie souvent décalés, des temps de transport envahissants, des contraintes concurrentes, le suivi et l'accompagnement extérieur des enfants s'avèrent souvent difficilement gérables et aboutissent souvent, dans certains milieux, au renoncement. » (Ott, 2010, p. 40) Est-il dès lors légitime ou profitable de les cataloguer de « démissionnaires » ? L'auteur insiste du moins sur les effets produits sur les parents d'un tel jugement. Selon lui, l'image étant dégradée, il serait difficile de ne pas être également discrédités par ses propres enfants, puisqu'enfermés dans une image de faiblesse. Le sentiment d'être jugé engendrerait donc chez les parents, en plus de sentiments d'infériorité et de honte, des effets sur la relation entretenue avec leurs enfants et sur celle entretenue avec les professionnels.

1.3.4 De la substitution à la complémentarité

Entre parents et professionnels, il existe différents types d'interactions possibles :

Travailler **pour** les familles revient à faire à leur place. Dans un contexte d'imposition, « c'est les remplacer, même si elles ne le souhaitent pas » (Sellenet, 2008, p. 18) Ce travail de substitution se préoccupe peu des désirs et oppositions des usagers et sait mieux que les familles ce qui leur est/serait bénéfique.

Travailler **sur** les familles suppose que ces dernières ont demandé l'intervention des professionnels, car elles sont démunies face à des problématiques qu'elles ne parviennent pas à résoudre. Le professionnel intervient en expert auprès d'une cible thérapeutique. « Il s'agit, non de faire à leur place, mais de faire en sorte que ces familles se rapprochent du modèle proposé. » (Sellenet, 2008, p. 20)

Travailler **avec** les familles consiste à envisager la relation et le travail à deux en cherchant avec le parent des voies possibles tout en acceptant leurs idées et solutions. L'important pour le professionnel réside dans le fait de « *se départir d'une position d'expert, de refuser d'être celui qui sait, il doit accepter d'être interpellé sur ses propres repères, [...] d'être interrogé sur ses principes, ses certitudes, ses savoirs, il doit accepter de douter* » (Sellenet, 2008, p. 20). Contrairement aux deux modalités précédentes, celle-ci n'implique pas de position supérieure du professionnel. De cette façon, « *les pratiques des professionnels de l'action sociale visent notamment à favoriser la coéducation où chacun occupe une place spécifique et, au mieux, complémentaire et à revaloriser les parents dans le souci de ne pas induire une désresponsabilisation ou une démission.* » (Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008, p. 2) Califice (2010, p. 3), quant à elle, relève qu'il est nécessaire pour le professionnel de penser avec les schémas des parents et non uniquement avec les siens. Les deux acteurs doivent s'adapter et adopter des positions complémentaires qui s'accorderaient aux singularités.

1.3.5 Coéducation

« *Le terme [coéducation] renvoie aux relations parents-professionnels relatives à l'éducation des enfants, et cela concerne les différents milieux extra-familiaux, tels que les crèches, l'école, les lieux éducatifs et thérapeutiques, les lieux d'accueil, etc.* » (Bardou, 2015, p. 29) Cette coéducation peut s'effectuer successivement ou simultanément. Les pratiques et modèles éducatifs utilisés peuvent être différents, le tout étant qu'ils soient discutés entre parents et professionnels et cohérents pour l'enfant.

Construire ce projet de coéducation avec les parents s'avère difficile puisque n'ayant pas tous les mêmes besoins, les mêmes ressources et une gestion différente du temps à disposition. Pour le professionnel, il s'agit de s'adapter à chaque parent pour construire et envisager le travail respectif. Trois axes sont à prendre en compte : la connaissance des pratiques éducatives et parentales, la détermination des différences entre les pratiques des parents et celles du professionnel et la négociation (Bouve, 2009, p. 289).

De plus, l'asymétrie des positions parentales et professionnelles est inhérente à la relation selon Giampino (2017, p. 63). Elle implique des relations différentes entre les acteurs selon les liens les unissant, comme le schéma ci-après le démontre. Il semble dès lors légitime d'imaginer que ces relations dites asymétriques soient à l'origine de rapports normés entre les acteurs et qu'elles se répercutent inévitablement sur les postures adoptées.

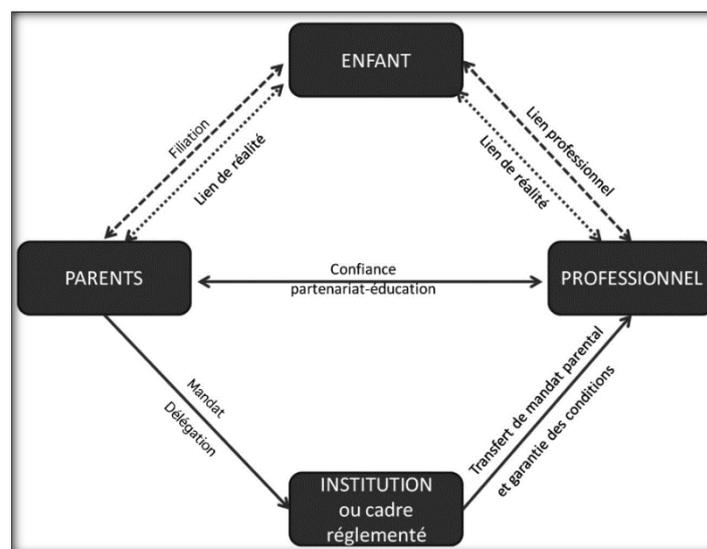


Figure 2 : Schéma explicatif de la relation enfant-parents-professionnel (Giampino, 2017, p. 60)

Quoi qu'il en soit, dans une situation où le placement porte atteinte à l'autorité parentale, « *évoquer avec la famille la question de l'autorité parentale, la place et le rôle des parents dans la mise en œuvre de l'action éducative est essentiel.* » (Arnould-Coudray, 2006, p. 46) Il est donc nécessaire de rappeler à la famille qu'elle sera associée à toutes les décisions concernant son enfant.

1.3.6 Des leviers de la relation parent-éducateur ?

La communication

Par définition, communiquer c'est se parler de quelque chose, selon des modes divers, telle la parole ou le non-verbal comprenant notamment l'écrit, le geste ou l'expression du visage. La communication revêt deux caractéristiques majeures : la réciprocité, induisant un dialogue et un échange entre plusieurs individus, ainsi que la compréhension d'autrui, enjeu majeur de la communication selon Zarifian (2010, p. 135).

Entre les individus, « *la communication structure la relation, la fait évoluer et la transforme en profondeur : sans elle, cette dernière demeure floue et implicite, donc vulnérable à toutes les projections subjectives* » (Grégoire, 2019, p. 249), comme les problèmes que peuvent soulever les non-dits. La manière de communiquer peut clarifier ou épaissir le flou dans la relation comme elle peut susciter la créativité ou l'inhiber, il est nécessaire de la maîtriser et de l'utiliser selon les finalités recherchées. Par exemple, il est primordial pour l'éducateur d'adapter ses propos à la compréhension des parents et « *de veiller notamment à simplifier le jargon professionnel, afin de rendre leurs propos compréhensibles, puis de s'assurer de leur bonne compréhension.* » (Califice, 2010, p. 26)

Boisson, Pujol et Rorive (2003, p. 34) relèvent que les parents, *a fortiori* ceux d'enfants en difficultés, sont en forte demande de communication avec les professionnels. Ils souhaitent une continuité dans l'information et posent de nombreuses questions en lien avec la cohérence des règles appliquées et les valeurs éducatives des sanctions. « *La confiance hier aveugle en l'Institution est devenue une confiance conditionnelle.* » (Boisson, Pujol & Rorive, 2003, p. 35) Ces attentes formulées témoignent d'une volonté des parents d'être impliqués dans l'éducation de leur enfant.

Bien qu'elle représente un exercice difficile, car réunissant des nombreux acteurs dont les rôles et les responsabilités s'imbriquent, il ne faut pas perdre de vue que la communication est indispensable vu que « *la qualité des relations entre les parents et les membres du réseau éducatif conditionne [le] développement et [l']épanouissement* » (Boisson, Pujol & Rorive, 2003, p. 37) des jeunes.

L'écoute

Bien qu'elle puisse paraître facile, l'écoute s'avère compliquée dans les métiers sociaux. Il ne s'agit pas uniquement d'utiliser notre sens auditif pour entendre les mots prononcés mais de les identifier et de les comprendre, de même qu'offrir un espace permettant leur expression. Ecouter relève donc d'une compétence. Cependant, le mauvais réflexe du professionnel, selon Randin (2008, p. 72), est de s'accrocher à ses propres références. Convaincus de pratiquer une écoute inclusive, il arrive à des interprétations qui guident son intervention et ne correspondent pas à la réalité de l'autre. « *Il est ainsi possible de se fabriquer toute une construction mentale, d'être convaincu de répondre aux réalités et besoins de l'autre, alors que l'on est en train de passer totalement à côté de ce qu'il ou elle exprimait réellement.* » (Randin, 2008, p. 73) C'est pourquoi, l'écoute exige une attention libre, une disponibilité à recevoir et à laisser venir à soi. L'écoute est réceptive et non émissive.

Être entendu se révèle primordial, « *c'est se sentir exister, pris en compte, considéré.* » (Randin, 2008, p. 75) Alors que ne pas l'être peut amener à se soumettre à l'autre, à se décourager et à baisser les bras. L'écoute réceptive et disponible, dans laquelle le professionnel laisse le fil de ce qui va se passer au parent, permet à ce dernier de s'appropriier l'espace relationnel, lui donnant le statut d'élément actif.

La confiance

« *Au sens strict du terme, la confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose.* » (Marzano, 2010, p. 53) Elle implique de remettre à quelqu'un, quelque chose de précieux, en s'abandonnant à sa bonne foi et à sa bienveillance. Elle relève de la capacité d'un individu à créer des liens et témoigne d'une ouverture aux autres. Elle permet de bâtir avec autrui un projet commun. « *Sans confiance, on ne pourrait même pas envisager l'avenir et chercher à bâtir un projet qui se développe dans le temps.* » (Marzano, 2010, p. 54) C'est ainsi que l'auteur décrit la confiance qui doit être empreinte de mutualité et de réciprocité.

Quéré (2001), souligne le lien étroit entre la confiance et le risque. L'individu accordant sa confiance se met en péril, puisqu'il parie sur la loyauté de l'autre. Toutefois, la confiance n'est pas une affaire de choix, elle n'a pas de dimension morale mais uniquement cognitive. « *On ne choisit pas de faire confiance ou de se méfier ; on choisit plutôt d'agir d'une certaine façon à l'égard de quelqu'un en fonction du degré de confiance que l'on éprouve pour lui, donc de la connaissance que l'on a de ses motivations et de ses intérêts.* » (Quéré, 2001, p. 133) Enfin, selon Marzano (2010), la confiance engage les deux acteurs et se construit au fur et à mesure qu'ils se fréquentent et observent leurs qualités et compétences. La confiance est un processus qui s'élabore sur la durée et au cours duquel il s'agira pour les acteurs de démontrer qu'ils en sont dignes.

Le respect

La notion de respect est large. Il s'agit, entre autres, d'accueillir, de prendre en considération et d'accorder de l'intérêt et de la valeur à autrui. Dans une relation, le respect représente un « *espace au sein duquel [sont] honorés d'une part la reconnaissance des droits, d'autre part la possibilité d'une argumentation ouvrant sur un accord ou un désaccord.* » (Perrotin, 2010, p. 44),

Par ailleurs, le respect « *invite à une sorte de pudeur qui conduit à se garder de certaines attitudes pour ne pas blesser autrui, a fortiori autrui vulnérable.* » (Perrotin, 2010, p. 45) Il invite à l'empathie et à traiter autrui comme on voudrait soi-même être traité.

Enfin, dans les métiers du social, le respect se caractérise par l'hospitalité du professionnel envers le bénéficiaire. Il s'agit d'un lien entre un accueilli et un accueillant, qui, « *par son attitude initiale d'ouverture, [...] signifie que l'altérité ne sera pas rejetée. Par sa réception, il donne une place et crée un cadre pour la relation.* » (Perrotin, 2010, p. 48) Il s'agit donc de reconnaître autrui dans sa différence, son identité ou ses choix pour favoriser la relation entre les différents acteurs.

1.3.7 Collaboration

Le Petit Larousse définit la collaboration comme étant l'« *action de collaborer avec quelqu'un à quelque chose* ». (Karoubi, 2008, p. 220) Selon cette même source, le verbe collaborer est défini comme étant l'action de « *travailler avec d'autres à une œuvre commune* ». (Karoubi, 2008, p. 220) Ces définitions appliquées au thème de la collaboration parents-éducateurs, je comprends que la collaboration a pour but la cohabitation au sein d'un même réseau, de deux parties communiquant et accordant leur travail à la réussite d'un objectif commun.

Cependant, la collaboration parent-éducateur, dans un contexte de travail social et celui de l'accompagnement d'un jeune, revêt un certain nombre d'autres enjeux qu'il est important de mettre en évidence. « *Collaborer c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir.* » (Ausloos, 1995, p. 161) Cette définition plus spécifique au travail social et à la relation parents-éducateur insiste sur le fait que chaque partie travaille avec ses ressources et ses manques dans une optique de complémentarité à l'autre, sans oublier qu'aucune d'elles n'a la connaissance absolue mais éprouve le besoin de construire avec l'autre. Elle renvoie à l'idée que collaborer, c'est aussi s'ajuster en tenant compte des positions différentes de la sienne. L'auteur insiste également sur l'importance de la reconnaissance mutuelle des compétences de l'autre comme facteur inhérent à la réussite de la collaboration.

Pour Marcel (2007), s'étant penché sur la collaboration entre professeurs, la collaboration entre deux parties se caractérise dans un premier temps par la communication. Selon lui, « *la collaboration est une forme de coordination parmi d'autres* » (Marcel, 2007, p. 10). Il insiste sur le fait que même si les deux parties assument de manière individuelle leurs tâches respectives, elles coordonnent leur travail dans l'optique de la réussite de leur projet commun. Une collaboration réussie nécessite donc une bonne communication mais aussi de la coordination les deux parties qui doivent s'accorder afin que leurs efforts convergent vers une finalité commune. Landry et Gagnon (1999) relèvent toutefois qu'il existe de nombreuses formes de collaborations possibles. Parmi elles, on retrouve le partenariat, l'information mutuelle, la consultation, la coordination, la concertation, la coopération, la cogestion, la fusion. Sans définir chacune d'entre elles, il est cependant important de relever qu'elles induisent toutes des niveaux d'implication différents des acteurs concernés comme le relève le schéma de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006, p. 530) présenté ci-après. L'information mutuelle, par exemple, peut se résumer à un simple échange d'informations sans que d'autres attentes ne soient formulées, tandis que la cogestion induit un partage des tâches et une définition des rôles entre les acteurs.

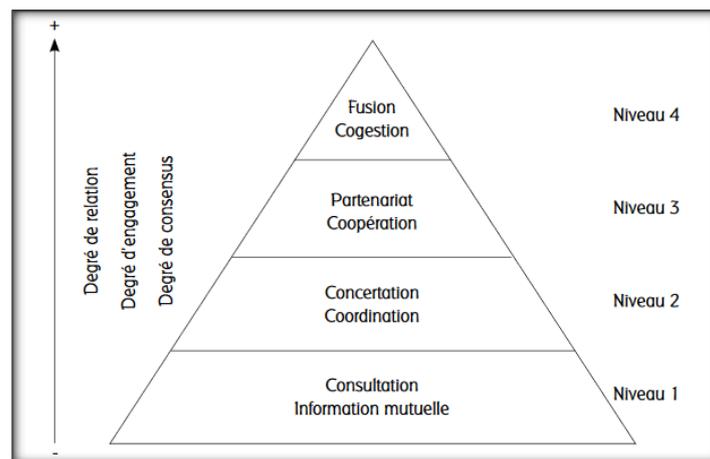


Figure 3 : Schéma explicatif des diverses formes de collaboration (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p. 530)

1.3.8 Partenariat

Selon Landry et Gagnon (1999), il existe *a priori* un certain flou autour de l'utilisation de la notion de partenariat qui se situe parmi les huit modes de collaboration susmentionnés. Le partenariat peut donc se définir comme étant une ou plusieurs formes de collaboration à la fois, en le singularisant par les dimensions de réciprocité et d'égalité induites par les relations entre les parties et sur lesquelles insiste, par ailleurs, Guerdan (Guerdan & Bösch, 2002). Pour André et Richoz (2015, p. 123), « *devenir partenaire revient [...] à s'accorder sur l'œuvre, sur ce qui est à faire ensemble. Cela demande aussi une volonté de collaborer et la reconnaissance de l'autre comme partenaire.* » Cela implique de reconnaître que l'autre a des compétences différentes des siennes.

Absente des définitions de la collaboration présentées ci-dessus, la dimension hiérarchique induite par les rôles distincts des deux parties impacte inhéremment leurs rapports. En effet, définir la famille comme « partenaire » est compliqué car elle est souvent loin d'être considérée comme telle puisque cette notion « *institue une forme d'égalité de position entre parents et professionnels qui est difficilement envisageable pour ces derniers.* » (Pouchadon & Eloi 2015, p. 5) Dans le contexte de protection de l'enfance, les auteurs insistent sur le fait que les familles se définissent souvent comme étant en difficulté et attendant l'intervention des professionnels porteurs d'une expertise.

En conclusion, le partenariat est une forme de collaboration qui se veut égalitaire dans les positions et relations entretenues par ses différentes parties. La communauté partenariale créée par le parent et l'éducateur va donc au-delà de la simple collaboration puisqu'elle induit également une reconnaissance de l'autre comme étant son égal dans la relation et dans le respect des différences de chacun.

2. Méthodologie

2.1 Hypothèses

Pour rappel, voici ma question de recherche :

“Comment professionnels et parents de bénéficiaires institutionnalisés s’engagent-ils pour établir une collaboration afin d’instaurer une cohérence dans leurs pratiques éducatives ?”

À la suite de mes différentes expériences professionnelles et des diverses lectures effectuées, j’ai émis les hypothèses suivantes :

H1 : Pendant leurs entretiens, parents et éducateurs sociaux témoignent de leur respect mutuel et de leur reconnaissance des pratiques et des compétences de l’autre.

J’é mets cette hypothèse, car j’ai personnellement pu ressentir, durant mon travail, le sentiment d’infériorité de certains parents vis-à-vis des professionnels que relève Houzel (2003, p.80). Partant du principe de collaboration tel qu’il est défini par Ausloos (1995, p.161), il est nécessaire pour les professionnels et les parents de travailler ensemble avec les compétences, les valeurs, les responsabilités respectives mais aussi avec les insuffisances de chacun. Bien que la reconnaissance des compétences de l’autre apparaisse essentielle, elle peut, selon moi engendrer le doute et la retenue lorsqu’elle n’est pas explicite ou verbalisée. Convaincu que les parents et les éducateurs ne la manifestent pas uniquement verbalement, je cherche à identifier les stratégies utilisées qui permettent de la témoigner. Par « reconnaissance », j’entends la manière de considérer comme pertinent et légitime l’apport de l’autre dans son rôle et dans ses pratiques éducatives. Quant au « respect », il s’agit pour moi de traiter l’autre avec des égards particuliers, de la considération.

H2 : Lorsque parents et éducateurs sociaux négocient une conception commune de l’éducation dans le but d’instaurer une cohérence éducative, la collaboration est facilitée.

Comme l’affirme Liebig (2016, p. 153) dans la théorie ci-dessus, les valeurs éducatives transmises par les parents à leur enfant représentent souvent un patrimoine hérité. L’évolution sociétale amène continuellement à de nouvelles conceptions de l’éducation. Si les travailleurs sociaux peuvent s’adapter aux nouveaux concepts éducatifs prônés par les spécialistes, ce n’est pas toujours le cas de certains parents. La « bonne éducation » étant un modèle de privilégiés, il est parfois difficile pour les classes sociales basses de s’y conformer selon Delay & Frauenfelder (2013). La culture d’origine, la composition familiale ou encore le niveau économique du ménage sont susceptibles d’influencer la conception de l’éducation et les pratiques éducatives. Cette hypothèse se base sur les difficultés supposées des acteurs concernés à coconstruire des stratégies éducatives lorsqu’ils envisagent l’éducation différemment, d’où la nécessité de s’accorder sur une conception commune.

H3 : Parents et éducateurs sociaux utilisent leurs entretiens pour définir leurs rôles respectifs et prévenir les difficultés.

Le jeune institutionnalisé en transition continue entre le foyer d'accueil et le foyer familial fait face à des contextes et des figures éducatives distinctes. Si les stratégies éducatives peuvent être négociées, il apparaît également essentiel pour les parents et les éducateurs de se répartir le travail et s'accorder sur leurs rôles respectifs afin d'œuvrer plus efficacement. Conscient que la communication peut être parfois difficile, « surtout quand elle réunit de nombreux acteurs et que les rôles et les responsabilités de chacun s'imbriquent » (Boisson, Pujol & Rorive, 2003, p. 39), cette hypothèse affirme que les entretiens sont pour eux l'occasion d'envisager un partage de tâches, une définition des rôles et une co-construction des stratégies éducatives dans le but d'anticiper et prévenir les difficultés. Par « définition » des rôles, il faut comprendre, selon moi, l'identification du rôle pris par chacun, de sorte de comprendre qui fait quoi et comment et la manière dont les stratégies éducatives sont abordées. Le travail « partagé » fait référence à la manière dont le travail est réparti, assumé de manière commune, par une distribution décidée après concertation. Enfin, « impliquer » l'autre, renvoie à la manière d'engager l'autre dans la réflexion, la construction et la mise en place des stratégies éducatives.

2.2 Terrain d'enquête : Le Centre Orif Sion

2.2.1 Caractéristiques institutionnelles

Pour cette recherche, j'ai décidé de cibler une institution accueillant des bénéficiaires volontaires dont le placement n'a pas été ordonné pénalement ou civilement. Les jeunes dont j'interroge les parents et les éducateurs fréquentent le Centre Orif Sion¹¹, Organisation romande pour la formation et l'intégration professionnelle. Il s'agit d'une association à but non-lucratif qui est un acteur cantonal important ayant pour mission l'observation, la formation et l'intégration socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap ou en difficultés. Accueillant 170 apprentis mineurs (arrivant en fin de scolarité obligatoire) et majeurs dans 13 ateliers de formation et comptant quelque 120 collaborateurs, l'institution dispose d'un centre d'hébergement au Pont-de-la-Morge ainsi que d'appartements au centre-ville de Sion où les apprentis sont logés durant la semaine avant de retourner chez eux pour le week-end. Par ailleurs, la plupart des bénéficiaires du centre vit, durant la semaine, dans les structures de l'institution (internat ou appartements) tandis qu'une minorité profitant d'un soutien ambulatoire ne fréquente le centre que pour ses services de formation, rentrant chez soi tous les soirs.

Les prestations des différentes structures de l'ORIF s'adressent aux personnes :

- au bénéfice d'une mesure de l'assurance invalidité (seul l'office AI¹² du canton du bénéficiaire potentiel peut l'orienter vers un des sites ORIF)
- au bénéfice d'une mesure d'action sociale des cantons de Vaud et du Jura
- au bénéfice d'une mesure du Service de l'emploi (SDE) du canton de Vaud
- présentant des déficiences intellectuelles, motrices ou comportementales, les empêchant de suivre une formation ordinaire.
- qui nécessitent un appui et un soutien quant à leur développement personnel et professionnel, ainsi qu'à leur identité

¹¹ Récupéré sur le site de l'Orif Sion : <https://www.orif.ch/fr/sites-orif/valais/orif-sion/>

¹² Assurance Invalidité

Que ce soit à l'internat de semaine du Pont-de-la-Morge ou dans les nombreux appartements en plein centre-ville de Sion, l'institution propose aux jeunes qui y logent un accompagnement garantissant leur intégration et leur réussite professionnelle. Les équipes éducatives veillant sur les jeunes dans ces lieux de vie sont ainsi appelées à proposer un large éventail d'activités sportives et ludiques ainsi qu'un suivi et un appui scolaire afin de répondre au mieux à leurs besoins. Le soutien pédagogique apporté aux jeunes leur permet de développer des compétences qui leur seront utiles dans leur vie sociale et professionnelle. Le développement des compétences n'est pas axé uniquement sur le savoir, mais également le savoir-être et l'entrée en relation.

Les mesures de formation sont octroyées¹³ par les Offices AI et concernent le droit à l'orientation professionnelle (art.15) et à la formation professionnelle initiale (art.16) (LAI, 2014) Le séjour dure deux ou trois années selon le type de formation suivie.

L'article 26.3 de la CMRP¹⁴ prévoit le remboursement des frais de repas et de logement lorsque l'hébergement est indispensable à la réussite de la formation, en lien avec l'invalidité du bénéficiaire, ou lorsque le retour au domicile n'est pas raisonnablement exigible. (CMRP, 2020) L'hébergement intervenant pour ces raisons, on ne parle pas ici nécessairement de la résultante d'un manque de ressources ou d'une indisposition des parents à s'occuper de leur enfant, ni même d'une décision imposée par une autorité compétente, mais d'un hébergement volontaire en vue de la réussite du projet de formation. Les parents sont-ils pour autant plus enclins à collaborer avec les professionnels dans ce contexte ? Quoi qu'il en soit, comme nous l'avons vu plus haut, Mahé (2013) relève que les émotions ressenties par les parents au moment du placement varient en fonction du type de placement dont leur enfant fait l'objet. Il a un effet stigmatisant lorsqu'il est ordonné, remettant en question les compétences des parents comme le souligne Giraud (2005, p. 464).

2.2.2 Procédures, documents et pratiques internes au Centre Orif Sion évoquant la collaboration avec les parents

Le travail avec les familles tient une part importante dans la politique de l'Orif Sion, comme le souligne Pierre-André Rossier¹⁵, responsable pédagogique et membre de la direction, avec qui je me suis entretenu le 13 mai 2020.

Les conditions d'accueil induisent un va-et-vient régulier du jeune entre la structure d'accueil du site de formation et le foyer familial. Dès lors, il devient important pour les parents et les professionnels de communiquer. Dans ce contexte, le travail avec les familles s'organise de manière spontanée et tacite. Chaque partie est libre de solliciter l'autre pour échanger des observations, des conseils, des remarques ou pour envisager communément des stratégies éducatives à mettre en place, bien qu'il soit demandé aux collaborateurs du Centre d'entretenir des contacts réguliers avec les parents, respectivement les autorités parentales. La collaboration avec la famille peut s'avérer impossible si le jeune est majeur et qu'il ne souhaite pas que les professionnels du Centre interagissent avec ses parents, chose qu'il peut exiger d'un point de vue légal, même s'il est hébergé chez eux durant les week-ends. Pour les jeunes sous mesure tutélaire, cette décision ne leur appartient cependant pas, et les professionnels définissent ensemble des modalités de contacts/échanges.

¹³ Les mesures citées sont spécifiques au Centre Orif Sion. Les autres sites Orif accueillant d'autres profils peuvent répondre à davantage de mesures

¹⁴ Circulaire sur les mesures de réadaptation d'ordre professionnel

¹⁵ Entretien exploratoire mené au Centre Orif Sion, le 13.05.2020

Il n'existe pas à l'Orif Sion de document interne traitant spécifiquement de la collaboration avec les familles, hormis le descriptif de fonction des éducateurs évoquant le développement et le maintien de nombreux réseaux dont celui des parents du bénéficiaire. Les entretiens doivent être réguliers, mais le motif, la nature et la fréquence des échanges sont du ressort de l'éducateur. Pour ce qui est des retours des bilans et rapports d'évolution, ceux-ci doivent être transmis à l'office placeur uniquement, et les parents ont la possibilité d'en prendre connaissance uniquement par le biais de l'OAI.

Cependant, l'Orif met en place des temps officiels de rencontre avec les parents afin de les impliquer.

Avant l'admission du jeune :

Une visite du Centre avec un membre de la direction au cours de laquelle une présentation de nos prestations est faite ainsi qu'une visite des ateliers de formation et des structures de vie.

Un stage découverte d'une semaine pour le jeune. Les parents sont accueillis le premier jour du stage et en général le dernier jour également, pour autant qu'ils se déplacent chercher leur enfant, ce qui n'est de loin pas toujours le cas.

Lors de son admission :

Accueil à l'admission au cours de laquelle le jeune est en général accompagné par ses parents. C'est à ce moment-là que les parents rencontrent également les professionnels qui vont accompagner le jeune ainsi que la direction. Une rencontre se fait avec le Directeur pour signer le contrat d'apprentissage et la charte de formation qui énonce les objectifs, les droits et les devoirs auxquels les différentes parties s'engagent. Ces documents sont signés conjointement par le jeune, les parents et le Centre via son Directeur.

Pendant sa formation :

Les courriers informatifs adressés aux parents qui leur permettent d'être tenus au courant des échéances, événements et informations importantes, qu'elles soient spécifiquement en lien avec leur enfant ou le Centre Orif.

Des rencontres de bilans peuvent être faites à tout moment en cours d'année, et ce à la demande d'une des parties en fonction de l'évolution du jeune et de ses besoins. Ces rencontres se font en général au Centre et accueillent le jeune, ses parents, le réseau interne du Centre et l'OAI.

Signatures du bulletin de notes de l'école professionnelle par les parents afin de s'assurer qu'ils ont bien eu connaissance des résultats de leur enfant.

La remise des certificats qui se fait en fin de parcours. Les parents sont conviés à la cérémonie et lors du buffet dinatoire qui s'en suit, les parents ont tout loisir de rencontrer les professionnels qui ont suivi la formation du jeune.

2.3 Echantillon

2.3.1 Population cible

Après avoir posé mon cadre théorique, mon objectif a tout de suite été de cibler des éducateurs et des parents ayant en commun le même jeune, afin de pouvoir croiser leur regard sur la même situation. A l'origine, il s'agissait d'assister à une rencontre entre l'un et l'autre en tant qu'observateur ne prenant pas part à l'entretien, puis de les interroger individuellement sur les modalités de leur échange. La crise sanitaire de la Covid-19 m'a contraint à supprimer cette étape et à me concentrer uniquement sur les entretiens individuels.

Les parents concernés par ma recherche sont donc ceux d'enfants vivant en institution et retournant au domicile familial durant les week-ends et les vacances. Leur âge important peu, il fut néanmoins indispensable pour ma recherche que dans le cas de jeunes majeurs, ces derniers acceptent que l'institution et les éducateurs entretiennent des contacts avec leurs parents, rendant possible la collaboration. Je souhaitais cibler des éducateurs, référents sociaux principaux des jeunes et étant par conséquent ceux ayant l'occasion d'observer le jeune dans le plus de contextes. Ils sont les personnes ayant le plus d'échanges avec les référents externes du jeune (parents, réseau médical, réseaux scolaires et professionnels, etc.) J'ai décidé de restreindre mon échantillon à deux binômes (parent + professionnel) afin de respecter le délai imparti à la réalisation de ce travail.

2.3.2 Démarche de prise de contact

Afin de recruter les bénévoles, j'ai prévu, avec l'accord de la direction du Centre Orif Sion, de faire passer une information (par courriel groupé) à l'ensemble des éducateurs de l'institution. Dans ce courriel (Cf. annexe, courriel destiné aux professionnels, p. II), mon travail de recherche était présenté et mon appel à participation exprimé. Il s'agissait ensuite pour eux de prendre contact avec les parents des jeunes qu'ils accompagnent, jouant ainsi le rôle d'intermédiaire puisque transmettant le courrier que j'avais expressément rédigé à leur attention (Cf. annexe, courrier destiné aux parents, p. III). Le déroulement et les modalités des entretiens ainsi que les règles éthiques en lien avec le respect des droits fondamentaux de la personne, la confidentialité et l'anonymat, l'absence de jugement et la destruction des données figurent dans les deux documents précités.

2.3.3 Profil des personnes interrogées

Deux éducatrices ont rapidement accepté de prendre part à ma recherche et ont joué le rôle d'intermédiaire en se mettant en quête du recrutement de parents à qui ils ont transmis le courrier que j'avais expressément rédigé à leur attention. Un parent ainsi qu'un couple de parents se sont alors portés volontaires. Afin de donner un aperçu des personnes interrogées, je les présente brièvement dans le tableau suivant :

Appellation	Age	Genre	Age du jeune en commun	Années de collaboration	Expérience en travail social
Educatrice A	Entre 40 et 50 ans	Féminin	Majeur	2 ans	25 ans
Mme A	Entre 40 et 50 ans	Féminin			-
Educatrice B	Entre 40 et 50 ans	Féminin	Mineur	1 an	15 ans

M. et Mme B	Entre 50 et 60 ans	Masculin et Féminin			-
-------------	--------------------	---------------------	--	--	---

2.4 Méthode de récolte données

Afin de répondre à la question de recherche et vérifier les hypothèses de départ, j'ai choisi l'entretien semi-directif comme méthode de récolte de données. L'entretien semi-directif « *n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises.* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 195). Ma recherche se voulant qualitative, je désirais permettre aux personnes interrogées de s'exprimer le plus ouvertement possible sans un cadre trop rigide. Van Campenhoudt et Quivy (2011, p.195) relèvent également qu'il faut autant que possible « *laisser venir* » la personne interviewée afin de lui permettre de parler ouvertement et avec les mots qu'elle souhaite. Si les questions ne sont pas obligatoirement posées dans l'ordre établi dans la grille d'entretien, permettant davantage de liberté, il est cependant nécessaire de recentrer la conversation lorsqu'elle s'écarte trop du sujet. En raison de ces nombreux avantages, j'ai choisi de retenir cette méthode plutôt que l'entretien directif et le questionnaire que j'ai jugé moins flexibles.

Trois des quatre entretiens se sont déroulés en face à face, tandis qu'un a été réalisé en visioconférence. Pour l'ensemble d'entre eux, j'ai procédé à un enregistrement audio dans le but de pouvoir les retranscrire fidèlement et simplifier l'analyse des données recueillies.

J'ai décidé de créer deux grilles d'entretiens (Cf. annexe, grilles d'entretiens, p. IV) afin d'interroger les parents et les éducateurs. Si les questions posées dans les deux grilles étaient sensiblement les mêmes, certaines ont été formulées différemment de sorte d'être « accessibles » à tous. Pour chacune de mes hypothèses, j'ai émis un certain nombre de questions porteuses d'indicateurs me permettant d'obtenir des éléments de réponse sans pour autant les induire. Pour m'aider à élaborer ces grilles d'entretiens, je me suis notamment appuyé sur l'ouvrage *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* de Mayer & Ouellet (1991).

2.5 Méthodes d'analyse des données

Au terme de mes entretiens, il s'agissait de trouver la méthode adéquate d'analyse du corpus d'informations constitué. J'ai utilisé la méthode de la « mise en tableau » décrite par Cadière (2013, p. 101) afin de traiter le corpus. Une fois les entretiens retranscrits, afin de faciliter mon analyse, j'ai procédé à la constitution d'une grille d'analyse qui m'a permis de catégoriser les informations selon différents thèmes qui font l'objet de mon analyse.

2.6 Réflexion éthique

Une déclaration de consentement éclairé (Cf. annexe, formulaire de consentement, p. I) a été rédigée et il a été rappelé en début d'interview les règles de l'entretien ainsi que les modalités selon lesquelles le contenu des entretiens serait traité. Les personnes interrogées ont par ailleurs été informées des points suivants :

Anonymat : les informations personnelles et les données ont été rendues anonymes dans le présent travail. Aucun nom n'y est mentionné, rendant impossible leur identification.

Confidentialité : les données recueillies ne seront pas diffusées et traitées confidentiellement. Elles ne sont exploitées que dans le cadre de mon travail de recherche.

Destruction des données : je procéderai à la destruction des enregistrements au terme de mon travail.

Non-jugement : adoptant une posture professionnelle et bienveillante, je n'ai posé aucun jugement quant aux idées exprimées par les personnes interrogées.

3. Analyse des résultats

Dans cette partie, j'analyse puis interprète les données recueillies auprès des éducatrices et des parents interviewés dont je croise les regards. Les personnes interrogées ont en commun le même enfant dont ils partagent l'éducation. Le contenu de mes entretiens est mis en lien avec les différentes dimensions découlant de mes hypothèses et en perspective avec mon cadre théorique. Afin de simplifier mon analyse, j'ai catégorisé les informations selon les quatre thématiques suivantes :

a) Conception de l'éducation

Pour cette thématique, je vais présenter la manière dont les parents et les éducatrices conçoivent et négocient l'éducation, ainsi que les enjeux qui en découlent et les effets produits sur la relation et la collaboration.

b) Causes de divergences/éléments à l'origine de difficultés dans la relation et réactions/stratégies adoptées dans tels cas

Il s'agit ici de mettre en évidence les attitudes, stratégies et postures adoptées par les parents et les éducatrices qui sont susceptibles de compliquer la relation et la collaboration. Il s'agit également d'identifier les réactions puis les stratégies utilisées de part et d'autre lorsque ces éléments affectent les parties concernées.

c) Reconnaissance et respect réciproque dans la collaboration

Il s'agit de comprendre de quelles manières les parents et les éducatrices expriment à l'autre une forme de reconnaissance et de respect ainsi que d'identifier le ressenti de chacun. De plus, il s'agit également d'identifier l'impact sur les différents acteurs, de ce témoignage ou non.

d) Travail partagé et définition des rôles dans la collaboration

Pour cette thématique, enfin, je présente la manière dont les rôles sont définis et le travail partagé, j'identifie les éléments qui peuvent compliquer ce partage ainsi que les stratégies utilisées pour impliquer l'autre dans le travail éducatif.

À la fin de chacun des sous-chapitres ci-dessous, figureront un résumé de l'analyse ainsi qu'une interprétation personnelle.

3.1 Conception de l'éducation

3.1.1 Définitions respectives de la « bonne éducation »

Point de vue des parents

Pour débiter mes entretiens, j'ai demandé aux parents s'ils pouvaient me donner une définition de ce que représente pour eux une « bonne éducation » et les valeurs sur lesquelles cette dernière repose. Aussi les ai-je questionnés sur l'origine de cette conception.

Pour tous les parents interrogés, il est primordial d'apporter un cadre qui respecte l'enfant. Pour Mme A, ce cadre doit évoluer avec l'âge de l'enfant de sorte de le soutenir et lui permettre de grandir en sécurité mais avec liberté. Pour M. B, l'enfant doit avoir de la liberté dans ce cadre, cela est essentiel à son évolution, mais nuance en disant qu'une trop grande liberté peut entrer en contradiction avec les valeurs qu'il veut inculquer. Mme B complète ces propos en relativisant sur cette liberté accordée. Pour elle, tous les enfants ne sont pas à même de gérer cette liberté, cas dans lesquels il est nécessaire d'apporter plus de soutien et un cadre plus strict pour anticiper les difficultés.

Pour Mme A, les valeurs de respect et de politesse sont essentielles à acquérir car elles permettent l'intégration dans la société. M. B partage cet avis et selon lui, « *s'ils ont acquis ça et qu'ils arrivent à le mettre en pratique, c'est déjà pas mal.* »

Mme A souligne l'importance de la confiance accordée à l'enfant. Malgré les risques que cela comporte, elle estime que l'enfant à qui on n'accorde pas de confiance, n'apprend pas à faire confiance aux autres.

« Je sais qu'il me ment parfois, mais ça fait partie du jeu. Si je lui dis ou que j'agis de sorte qu'il voit que je n'ai pas confiance en lui, je pense qu'il va davantage me cacher des choses. » (Mme A)

Responsabiliser l'enfant est essentiel selon Mme B. Pour mûrir et devenir un adulte, il faut le confronter à ses obligations et aux attentes de la société. S'il est important selon M. B d'être présent pour soutenir l'enfant, il est également important de le rendre autonome.

« Parfois je me dis que même en ayant un job, un enfant qui n'a pas grandi et mûri, ça peut être très compliqué pour lui dans la vie. C'est important qu'il sache vite comment fonctionnent les choses par lui-même. » (M. B)

Pour ce qui est de l'origine de ces conceptions et manières de procéder, Mme A relève qu'elles se situent entre ce qui lui a été transmis par ses parents et les théories étudiées et « *lues dans les livres, mais si on l'applique ou pas c'est autre chose.* » Alors que dans la pratique, M. B admet avoir tendance à utiliser des méthodes éducatives « *à l'ancienne* », héritées des parents, qui ont fonctionné sur lui et qu'il reconnaît être parfois en décalage avec celles employées par les professionnels de l'éducation. Tous deux affirment toutefois adopter plus spontanément des pratiques éducatives héritées de leurs parents.

Point de vue des ES

Educatrice A, évoque la nécessité de permettre à l'enfant de faire ses expériences qui lui seront « *essentielles pour pouvoir entrer dans le monde des adultes en toute sécurité.* » Pour elle, l'enfant se construit par le cadre qu'on lui donne, la confiance qu'on lui témoigne, mais aussi par les expériences concrètes de la vie. Sans celles-ci, il sera tenté voire amené à les faire en « *cachette* » sans la sécurité du cadre, dont elle rappelle qu'il ne doit pas être trop restrictif. Pour Educatrice B, il faut se montrer disponible et ouvert à l'enfant en lui offrant un cadre permettant de se sentir en sécurité et de se livrer. Elle insiste sur la nécessité de protéger l'enfant des choses qui ne sont pas de son âge. Pour elle, mieux vaut « *prévenir que guérir* », l'enfant doit faire ses expériences mais il est important de le sensibiliser aux dangers.

« L'enfant a le droit de se tromper et de faire des bêtises, cela fait partie de l'apprentissage, mais il faut être présent dans ces moments pour échanger et lui permettre de comprendre ses erreurs et éviter qu'il les répète. » (Educatrice B)

Educatrice A affirme s'appuyer en premier lieu sur des savoirs d'experts de l'éducation puis sur ses expériences professionnelles et personnelles (éducation reçue lorsqu'elle était enfant) lorsqu'il s'agit de mettre en pratique l'éducation, mais souligne qu'il est possible d'offrir une bonne éducation, en tant que « *novice* » et sans avoir étudié les pédagogies éducatives. Pour Educatrice B, la définition donnée, qu'elle estime bonne, est précisément celle qu'elle a reçue de ses parents et qu'elle dispense dans le cadre de son travail. Cette dernière s'appuie à la fois sur l'éducation reçue et sur les stratégies éducatives étudiées durant sa formation ainsi que sur la pédagogie institutionnelle à laquelle elle dit accorder la priorité.

Toutes les définitions obtenues s'accordent sur des valeurs sensiblement similaires et notamment sur l'importance d'accorder à l'enfant une marge de manœuvre dans le cadre imposé de sorte qu'il puisse se sentir libre de faire ses expériences. Tous prétendent que leurs pratiques éducatives s'appuient en partie sur des pédagogies étudiées par des experts. Toutefois, elles sont également toutes empreintes d'un héritage familial qu'aucun ne dit renier. Ces dernières sont d'ailleurs celles que les parents admettent utiliser de manière plus spontanée au moment d'éduquer leurs enfants à l'inverse des éducatrices se basant prioritairement sur des savoirs scientifiques.

3.1.2 Recherche d'un consensus sur la conception de l'éducation

Point de vue des parents

J'ai demandé aux parents de me dire en quoi leur vision et leurs pratiques rejoignent ou se distinguent de celle de l'éducatrices avec lequel ils collaborent. Je les ai également interrogés sur la nécessité de s'accorder sur une conception commune de l'éducation.

Mme A relève être d'accord avec l'éducatrice de manière générale. Dans la pratique, bien que l'une et l'autre ont des manières différentes de faire, Mme A n'estime pas indispensable de s'accorder sur une vision commune : « *On a tous reçu une éducation différente mais ça n'empêche pas de travailler ensemble et de discuter.* » Un avis partagé par M. B estimant, avoir, à l'inverse de l'éducatrice, une vision et des pratiques issues de la « *vieille école* ». Pour autant, rappelle-t-il « *Si des fois on voit les choses un peu différemment, ça vient aussi de l'éducation qu'on a reçu. C'est ça qui nous différencie je dirais, mais ça ne nous empêche pas de s'entendre.* »

Sans citer de divergences dans la relation entretenue avec l'éducatrice, dans laquelle Mme A, estime pouvoir échanger et trouver des solutions lors de désaccords, le consensus peut être nécessaire en certaines situations, selon elle. Ainsi, prenant en exemple une expérience passée l'ayant vu collaborer avec un autre éducateur, Mme A relève avoir « *utilisé plus d'énergie et de temps à débattre sur les pratiques qu'à les appliquer* ». Pour elle, il faut trouver le moyen de s'accorder avec l'éducatrice sur ce qui est important dans l'éducation, de sorte que la collaboration continue et que les désaccords ou les conflits ne se répercutent pas sur l'enfant. Ce dernier, selon elle, a besoin que le parent et l'éducatrice collaborent, car ils ont chacun l'occasion de travailler avec le jeune dans des contextes où l'autre n'est pas présent. Ce qui est essentiel selon elle, c'est de ne pas perdre de vue l'intérêt de l'enfant, même en cas de divergences.

Mme B, affirme ne pas toujours être d'accord avec tout et notamment sur l'heure du coucher ou la gestion du téléphone. Malgré ces situations qui l'amènent à échanger son point de vue avec l'éducatrice, elle estime que la communication avec cette dernière résout toujours le désaccord. M. B complète en affirmant que de questionner la pratique est essentiel.

« *On n'est pas d'accord sur tout. C'est pas toujours facile à dire qu'on n'est pas d'accord alors on pose des questions et c'est vrai que l'échange amène des compléments qui nous permettent de mieux comprendre. Sans ce dialogue, on resterait campé sur nos positions et ça n'avancerait pas.* » (M. B)

Pour lui, tant que le dialogue n'est pas rompu, les désaccords, qu'il juge inhérents aux relations, n'ont pas grande importance.

Point de vue des ES

Le consensus n'est pas une priorité selon Educatrice B. L'important réside dans le fait d'avoir des stratégies et des pratiques n'entrant pas en contradiction, de sorte de ne pas « saboter » le travail de l'autre et d'offrir à l'enfant un cadre cohérent autant chez lui qu'à l'institution.

« Au final, ce qui est important c'est plus de trouver sa place dans la relation et que chacun ait son rôle. Ce qui est primordial c'est surtout que quand l'un dit ou propose quelque chose, l'autre ne fasse pas tout l'inverse. » (Educatrice B)

Educatrice A affirme qu'il est impossible de s'accorder sur tous les points et de partager une vision identique de l'éducation, que ce soit avec le parent ou avec un collègue : *« même quand vous êtes de la même famille vous ne voyez pas les choses de la même manière. En l'occurrence dans les situations que j'ai, on voit les choses différemment déjà parce que les parents sont dans les affects avec l'enfant et nous pas. Donc, il y a toujours des choses qu'on voit autrement mais ça ne complique pas forcément le travail. »* Ces positions différentes, selon elle, rendent impossible une vision identique, qu'elle n'estime pas prioritaire. Au contraire, elle estime que de forcer ce consensus peut être contre-productif, puisque le fait d'aller vers une vision commune impliquera forcément pour l'un ou l'autre de sacrifier ou de céder sur quelque chose pour s'accorder à la vision de l'autre.

Pour autant, rappelle-t-elle, certains parents ne se rendent pas toujours compte que leur manière de procéder est contraire au bien de l'enfant qu'ils souhaitent. Tant qu'ils en sont conscients et que les divergences ne se répercutent pas sur l'enfant, la recherche du consensus n'apporte pas de « plus-value » à la relation. Quand les pratiques parentales sont en désaccord avec le bien de l'enfant, elle estime nécessaire de faire le point et de s'accorder sur les stratégies.

Bien qu'elle les juge inévitables, Educatrice B estime avoir peu de désaccords. Prenant en exemple d'autres parents, elle rapporte qu'elle est obligée de discuter et de « mettre les choses au clair » lorsque le désaccord impacte l'enfant.

« Quand l'enfant, qui est au centre de tout ça, se retrouve impacté, il faut que je discute avec les parents. Je veux dire que si la manière de faire des parents pose problème pour l'enfant, je leur explique comment je vois les choses. » (Educatrice B)

Cette mise au point qu'elle estime nécessaire n'a pas pour visée de juger, mais de sensibiliser le parent sur l'intérêt de l'enfant.

Aucune personne interrogée n'a estimé indispensable de s'accorder sur une conception commune de l'éducation. Au contraire, à l'unanimité, elles estiment que des visions différentes n'empêchent et ne compliquent pas nécessairement le travail à condition que les stratégies utilisées de part et d'autre n'entrent pas en contradiction. Tant chez les uns que chez les autres, le consensus n'est estimé nécessaire que lorsque les conceptions différentes se répercutent sur la relation qu'ils entretiennent ou sur l'enfant. Pour les parents, le consensus n'est pas nécessaire à condition d'être partenaire dans le dialogue et impliqué dans la collaboration.

3.1.3 Interprétations

Ce que je constate en premier lieu, c'est que parents et éducatrices ont une définition proche de la « bonne éducation », mais que chacune a ses spécificités. Tous relèvent, par ailleurs, que leur conception et leurs pratiques éducatives sont en partie issues d'un héritage familial. Sans que cela ne semble être problématique de leur point de vue, Mme B, admettant utiliser ces dernières plus spontanément que des pratiques dont l'efficacité a été démontrée scientifiquement, reconnaît qu'elles sont parfois en décalage avec les pratiques des professionnels. A l'instar de Liebig (2016), affirmant que certains parents pensent leurs pratiques valides car elles représentent un patrimoine familial, il semble légitime d'envisager la multitude de cadres de références comme potentiellement vectrice de difficultés dans la collaboration.

Mon interprétation est qu'il y a autant de personnes que de visions différentes et Liebig (2016) l'affirme, il n'y pas de définition globale de la « bonne éducation ». Dans le présent contexte, le plus important pour les éducatrices et les parents ne réside pas dans le fait de s'accorder sur une vision commune, selon moi, mais sur des pratiques n'entrant pas en contradiction, de sorte d'offrir au jeune un cadre cohérent et de parvenir à la réalisation de l'objectif commun établi autour de lui. Dès lors, il ne s'agit pas de s'efforcer à s'accorder sur une vision unique mais d'envisager la vision de l'autre comme complémentaire et qu'il faut accepter en vue de la collaboration, comme le relève Ausloos (1995). De plus, je constate que bien que la manière de voir l'éducation diverge, l'enjeu réside également dans le fait que le parent ait le sentiment d'être partenaire dans le dialogue.

Il est intéressant de constater que la collaboration se passe bien pour l'ensemble des personnes interrogées et les différentes visions sont acceptées. Cependant, pour le parent, la vision différente est acceptée à condition qu'on dialogue, qu'on soit informé et impliqué. Pour les éducatrices, la conception différente n'est plus acceptée lorsque l'enfant est en danger, ce qui peut amener à l'exclusion du parent. Ce danger évalué peut témoigner selon moi d'un jugement et d'une interprétation des éducatrices se basant sur des normes éducatives établies scientifiquement. Les parents se retrouvent dès lors confrontés aux éducatrices puisqu'ils ne se réfèrent pas, comme ces dernières et comme le relève Schultheis (2005), aux bonnes normes éducatives.

3.2 Causes de divergences/éléments à l'origine de difficultés dans la relation et réactions/stratégies adoptées dans tels cas

3.2.1 Confiance

Point de vue des parents

Selon tous les parents, sans que ce soit le cas dans la relation actuelle, lorsque la confiance n'est pas mutuelle dans la relation, la collaboration ne peut exister. Mme A souligne l'importance de pouvoir se livrer sans être jugée et insiste sur l'importance que la relation se fonde sur de bonnes bases dès le départ, car les premières impressions et les premiers échanges conditionnent la relation établie. « *Si je n'arrive pas à faire confiance, je risque de bloquer. C'est important d'avoir une relation de confiance. Si dès le départ ça part mal, ça va compliquer la suite.* » M. B affirme avoir confiance en l'éducatrice et n'avoir d'autres choix. « *On est pas présents pour voir comment ça se passe à l'Orif, du coup, on est obligé de se fier à l'éducatrice et à la MSP.* » Il relève encore qu'il n'y a pas de place pour la méfiance dans la relation. Pour Mme B, « *la confiance c'est la base, s'il n'y a pas ça le reste n'est pas possible.* »

Par ailleurs, Mme A dit s'investir et respecter ses engagements, de sorte que l'éducatrice comprenne qu'elle a affaire à quelqu'un qui n'a pas l'intention de « *mettre des bâtons dans les roues des professionnels* ». Mais relève avoir eu besoin que l'éducatrice qu'elle sait compétente, la convainque qu'elle faisait le maximum pour l'enfant. Elle estime important que l'éducatrice démontre son implication afin de la rassurer et de la persuader qu'elle œuvre dans le même sens qu'elle. Tous les parents disent démontrer qu'ils ont confiance en l'éducatrice en la laissant agir et en acceptant ce qui est proposé.

Point de vue des ES

A l'instar des parents, les deux éducatrices estiment que l'absence de confiance mutuelle entrave la relation et que sans celle-ci, la collaboration est difficilement envisageable. Pour l'éducatrice A, il faut « *tout de suite que les choses prennent pour éviter la perte de temps, les malentendus, le doute* » même si elle reconnaît que la confiance se construit avec le temps. L'éducatrice B estime que le manque de confiance peut amener « *à faire les choses de son côté ou à se bloquer* » et estime que le dialogue est fondamental. « *Lorsqu'il y a des doutes, ça sert à rien de laisser en suspens, il faut en parler tout de suite.* » Selon elle, certains parents, qui ne comprennent pas le rôle des éducateurs, sont méfiants. Avec eux « *il faut leur expliquer en détails les actions et leur finalité avant de les mettre en place. Ça les met en confiance et ça leur montre qu'on sait ce qu'on fait.* »

Lorsqu'elle estime avoir affaire à des parents méfiants ou qu'elle-même a besoin d'être rassurée quant à leur investissement, l'éducatrice A leur propose une réunion en présentiel. « *Par téléphone c'est délicat, alors que quand on est en face, on peut expliquer en détails, on peut mieux faire passer certaines choses et se rendre compte de trucs qu'on ne voit pas si on n'a pas la personne devant soi.* » Elle estime plus rassurant pour elle comme pour le parent de proposer ou de s'engager sur les choses, lorsque cela se fait entre quatre yeux.

Toutes les personnes interrogées s'accordent à dire que la confiance doit être mutuelle et représente une condition essentielle à la collaboration, Cela implique la transparence dans ce qu'on fait en expliquant la raison pour laquelle et la manière dont on le fait. Selon elles, l'absence de confiance amène le doute et entrave la relation. D'ailleurs, le blocage (en se retirant de la relation) est évoqué comme un risque de part et d'autre en cas de difficulté à faire confiance. Pour l'éviter, les éducatrices estiment que face à un parent méfiant, le dialogue est nécessaire afin de le convaincre du bien-fondé de leurs intentions dont l'un des parents affirme d'ailleurs avoir besoin. Les paroles ne suffisent donc pas, les parents ont besoin d'observer les professionnels à l'œuvre car la confiance se gagne au travers de l'action et sur la durée.

3.2.2 Communication

Point de vue des parents

Le manque de communication, est identifié par tous les parents, comme étant à l'origine de nombreuses difficultés. Mme A affirme que les échanges avec l'éducatrice sont réguliers, mais prenant en exemple une expérience passée, elle relève s'être sentie frustrée par le peu de contacts avec l'éducateur et par leur contenu, essentiellement négatif. Selon elle, les échanges ne doivent pas intervenir uniquement lorsque le négatif survient mais de manière régulière. Elle dit apprécier savoir que tout va bien, ne pas angoisser à chaque appel qu'elle saurait être annonciateur de nouvelles négatives. Mme B estime que dans la relation actuelle, les échanges pourraient être plus nombreux, mais reconnaît, tout comme M. B, avoir pris l'habitude d'attendre que l'éducatrice vienne à eux plutôt que de la solliciter en cas de besoin. La crainte

de déranger est évoquée et ils admettent ne pas avoir abordé avec l'éducatrice la question de ces échanges qu'ils voudraient plus nombreux et qui de surcroît créent un manque chez eux. Pour Mme B « *il est important de communiquer davantage parce que des fois on se fait des films probablement et on s'imagine des choses.* » Pour elle, il n'est pas toujours évident de dire certaines choses en raison du statut de l'éducatrice qu'elle juge experte dans l'éducation et par crainte d'être jugée.

Pour Mme A, la relation de confiance doit permettre la transparence dans la communication. Selon elle, « *si on commence à cacher des choses, ça devient problématique et ça ne rend pas service.* » Elle estime toutefois que les choses doivent être dites « *avec des pincettes car le but c'est pas de blesser, mais de transmettre toutes les informations pour que l'autre puisse faire son travail.* »

Point de vue des ES

Le manque de communication complique la collaboration selon les deux éducatrices. Elles relèvent qu'il est nécessaire que les parents forment leurs besoins. Selon Educatrice A, « *parfois ils attendent qu'on devine ce qu'ils veulent, c'est pas toujours possible.* » Pour Educatrice B les parents dans la retenue ralentissent la collaboration. « *Je n'attends pas nécessairement d'eux qu'ils expriment que le positif, mais lorsque ça ne va pas, si on ne me le dit pas, je ne peux pas le savoir.* » Il est nécessaire selon elle d'évoquer le positif comme le négatif de part et d'autre. Toutes deux affirment que face à un parent « muet », elles auront tendance à dire à sa place les choses jusqu'à ce qu'elles correspondent à ce qu'ils n'ont osé exprimer. Il s'agit alors d'essayer de ressentir les choses pour essayer d'amener le parent à les verbaliser car lorsque certaines choses ne sont pas exprimées, elles sont à l'origine de difficultés latentes.

Enfin, Pour Educatrice A, la fréquence des échanges est clairement définie en début de collaboration, cependant « *certain parents, bien qu'on leur dise qu'ils peuvent nous appeler à tous moments, ont tendance à attendre qu'on les appelle nous.* » Il est nécessaire pour elle de rappeler à chaque entretien, sa disponibilité pour « débloquer » le parent, chose qu'Educatrice B dit aussi faire.

Tous estiment qu'une mauvaise communication est à l'origine de difficultés dans la relation. Les contacts peu réguliers sont à l'origine d'une frustration chez les parents, qui ont tendance à « se faire des films » en l'absence de communication. Bien qu'ils voudraient ces contacts plus nombreux, les parents n'osent pas les demander et ont tendance à attendre que l'éducatrice vienne à eux. Ces dernières éprouvent des difficultés à deviner certains besoins et essaient de formuler les choses à la place des parents jusqu'à identifier le non-dit. Les positions inégales occupées sont relevées comme étant à l'origine de cette inhibition par l'un des parents et en réponse à quoi les éducatrices rappellent leur disponibilité à chacun de leurs échanges pour favoriser la désinhibition. Enfin, les échanges qui se font uniquement lorsqu'il s'agit d'annoncer un problème, peuvent se révéler angoissant pour le parent qui appréhendera chacun d'eux, d'où la nécessité d'une prise de contact pour évoquer le positif comme le négatif.

3.2.3 Jugement

Point de vue des parents

Mme A explique qu'un éducateur qui juge et culpabilise le parent adopte une posture incompatible avec la collaboration et qui peut bloquer le parent. Elle se rappelle un jugement subi dans une précédente collaboration quant à son manque d'investissement qui se traduisait par l'adoption unilatérale de stratégies de la part de l'éducateur. Selon elle, il est primordial de prendre conscience que le parent et l'éducateur ne disposent pas des mêmes ressources.

« L'enfant que les éducateurs côtoient tous les jours n'est pas le même que celui que les parents ont la maison le week-end. Il y a le lien affectif et l'histoire de vie qui font que forcément, ce n'est pas évident pour une maman d'être aussi "cadrante" qu'un éducateur. » (Mme A)

Mme B insiste sur le fait que les comportements et les difficultés ne sont pas nécessairement la conséquence d'une mauvaise éducation donnée par les parents. Selon elle, l'éducateur doit comprendre ça avant toute autre chose.

« Quand j'ai le sentiment d'être jugé et qu'on cherche presque à me faire culpabiliser c'est déplacé, je pense que les éducateurs doivent être très sensible à veiller à ne pas donner cette impression, pour le parent c'est terrible. Quelqu'un qui vous juge, vous ne travaillez pas avec, en tout cas moi, c'est mon cas. » (Mme B)

« Un éducateur ou un MSP qui met les problèmes de l'enfant sur le compte de ses parents, n'a rien compris ». (M. B)

Pour M. et Mme B, ce jugement n'est pas nécessairement verbalisé, mais peut aussi être témoigné en n'impliquant pas le parent dans le travail. Mme A souligne encore que l'éducatrice a été patiente et de bon conseil avec elle, ce qui lui a permis d'évoluer dans ses pratiques éducatives. M. B, du même avis, relève que les parents ont un fonctionnement différent, des lacunes et ne se rendent pas toujours compte de leurs erreurs, ils ont besoin du soutien de l'éducatrice et de temps pour s'ajuster et évoluer.

Enfin, tous les parents estiment avoir de temps en temps besoin que les éducatrices se prononcent sur leurs pratiques pour savoir si ces dernières sont cohérentes.

Point de vue des ES

Pour Educatrice A, il est nécessaire de faire remarquer les pratiques inadéquates mais il y a une manière de le faire pour ne pas donner l'impression au parent qu'il est incompetent.

« Je pense que personne n'a envie qu'on remette en question quelque chose qu'il est censé savoir-faire, mais c'est important de dire les choses pour améliorer les pratiques. Le plus important c'est de dire les choses de la bonne manière. » (Educatrice A)

Toujours selon elle, face à des parents qui n'adoptent pas les bonnes stratégies, *« le jugement ne les aidera pas à se réajuster et à faire mieux. Ça risque plutôt de leur faire perdre confiance en eux. »* Elle estime que cela a tendance à les *« enfoncer davantage et à les faire culpabiliser »*, or dit-elle, ils ont déjà assez connu d'échecs et se culpabilisent eux-mêmes assez sans qu'on en rajoute. Il faut plutôt les encourager et les aider dans leurs démarches. Pour l'éducatrice B, moins un parent se sent compétent et plus son sentiment de dépendance envers les professionnels sera grand. Cela se traduit par un parent qui veut collaborer, mais qui ne prend aucune initiative. *« Ce n'est pas un parent qui nous freine en général, mais il ne nous fait pas avancer non plus. »* Pour ces raisons, en plus de veiller à ne pas qu'il se sente jugé, il est nécessaire d'encourager continuellement et de valoriser les actions, selon elle.

Educatrice B estime que l'éducateur est en général souvent une référence pour le parent et que ce dernier a besoin que son travail soit « quittancé » par les professionnels.

« Je pense qu'il est important de dire aux parents qu'ils agissent juste quand c'est le cas, je n'hésite pas à leur dire qu'avec mes enfants je fais pareil. Cela les conforte dans l'idée que ce sont des bons parents et que leurs stratégies sont bonnes. » (Educatrice B)

Les deux éducatrices affirment également qu'il arrive que certains parents les trouvent incompétentes et inadéquates dans les stratégies utilisées, rejettent leurs propositions systématiquement et coupent le dialogue pour continuer à œuvrer seuls de leur côté. Si elle ne trouve pas cela blessant, Educatrice A, relève toutefois, que l'attitude adoptée plus que le jugement porté, la conduit à travailler de son côté également.

Toutes les personnes interrogées relèvent l'importance que les pratiques parentales soient valorisées et quittancées par les éducatrices. Pour ces dernières, la valorisation rassure et encense le parent dans son sentiment de compétences parentales. Tous insistent sur la difficulté de travailler avec un partenaire jugeant. Les parents disent ressentir le jugement lorsqu'on essaie de leur imputer les difficultés de l'enfant. Ils insistent sur la nécessité pour les éducatrices de réaliser que les parents manquent parfois de ressources et ont besoin d'un soutien. De part et d'autre, on estime que ce jugement peut freiner voire bloquer les acteurs et ainsi la collaboration, raison pour laquelle les éducatrices disent être particulièrement attentives à leur manière d'exprimer les choses, car un parent se sentant jugé perdra confiance en ses compétences et ne prendra pas d'initiatives. Enfin, écarter l'autre de la collaboration et faire les choses seul est relevé des deux côtés comme conséquence potentielle des jugements posés ou des attitudes négatives adoptées.

3.2.4 Implication

Point de vue des parents

Tous les parents affirment beaucoup s'investir dans l'éducation et ne pas envisager concevable de la déléguer entièrement à l'éducatrice. Ils disent vouloir être impliqués autant que possible dans la collaboration et les stratégies mises en place et ont l'impression que les éducatrices travaillent en ce sens. Pour autant, Mme B relève que certaines décisions sont parfois prises sans qu'elle n'en soit avertie, ce qui la dérange et l'inquiète. Prenant en exemple un soutien à la théorie du permis de conduire proposé par l'éducatrice et dont il n'avait pas connaissance, M. B relève qu'il désapprouve cette décision prise. Ce manque d'implication se répercute selon lui sur la confiance établie puisqu'il a l'impression d'être écarté par l'éducatrice.

« Je pense qu'en toutes circonstances on devrait être informé avant que quelque chose soit décidé. On doit travailler en équipe. S'il y a du nouveau on doit l'apprendre de l'éducatrice et pas de quelqu'un d'autre. » (M. B)

Sans que cela ne soit le cas dans la relation actuelle, le sentiment d'être oublié et délaissé par le professionnel est relevé par Mme A comme une difficulté. Pour elle, le parent est le principal concerné par la situation de l'enfant et il est légitime que toutes les informations lui parviennent. En amont, lorsqu'il s'agit de décision à prendre pour l'enfant et en aval lorsqu'il s'agit d'événements survenus le concernant. Elle dit qu'elle se sentirait jugée et inutile si elle estimait ne pas être impliquée par les professionnels.

« Ce que je ne veux pas en tout cas, c'est que l'éducateur face tout, tout seul, comme pour me dire qu'il n'a pas besoin de moi pour éduquer mon enfant. » (Mme A)

Point de vue des ES

Les éducatrices disent se montrer soucieuses d'impliquer les parents dans les pratiques éducatives et les décisions concernant l'enfant. Selon elles, il est nécessaire de tenir le parent informé et de le solliciter avant chaque décision, parce qu'il a un rôle important à jouer, est en droit d'être informé et aussi pour ne pas lui adresser implicitement un message de disqualification. Elles relèvent toutefois que l'investissement de certains parents n'est pas suffisant voire incompatible avec l'intérêt de l'enfant.

Ainsi, Educatrice A, affirme que « *certaines parents ne sont pas du tout réceptifs à ce qu'on leur raconte.* », écoutent par politesse et que malgré les tentatives d'implication, ils ont tendance à « *être absents de l'éducation* ». Educatrice B, partageant cet avis, relève que certains parents « *ne pensent pas qu'ils doivent s'occuper de leur enfant et que c'est notre travail* » elle admet difficilement pouvoir collaborer avec ceux qui « *ne prennent pas leurs responsabilités* ». Dans ces cas de figure, elle dit essayer de sensibiliser le parent sur les besoins de l'enfant pour l'impliquer. Cette même stratégie est adoptée par Educatrice A, lorsqu'elle est confrontée à des parents ne se rendant pas compte que leur manière de faire dessert l'enfant. Ces parents « *adoptent des pratiques contraires aux objectifs de l'institution.* » comme celui de l'autonomisation. La volonté de s'impliquer est présente mais elle n'est pas adéquate. Lorsque c'est possible cependant, il s'agit d'utiliser les pratiques en y apportant des corrections.

Les deux parties affirment qu'un manque d'implication du parent dans les décisions prises peut être interprété négativement par ces derniers.

Les parents voient l'implication comme le fait d'être consultés pour les décisions et les stratégies chose à laquelle les éducatrices portent une attention particulière et encouragent. Du côté de ces dernières, l'implication prend plutôt la forme d'un engagement dans le travail.

Tous disent avoir conscience que le manque d'implication des parents dans les décisions peut être interprété négativement par ces derniers. Les parents évoquent qu'un tel traitement leur renvoie un message de disqualification et de jugement.

Enfin, les éducatrices relèvent que cette volonté parentale de s'impliquer est parfois inadéquate et les attitudes adoptées contraires à la mission institutionnelle et à l'intérêt de l'enfant.

3.2.5 Réactions et stratégies adoptées lorsque parents et éducateurs estiment que la collaboration impossible

Point de vue des parents

Sans que cela ne soit le cas dans la relation actuelle, en certaines circonstances, les désaccords sont tels que la collaboration semble impossible selon les parents. Selon eux, des divergences et une entente difficile peuvent les conduire à échanger moins voire plus du tout avec le professionnel et à faire les choses de leur côté. Mme B affirme toutefois avoir conscience que cela n'arrange en rien la relation et dessert l'enfant. Mme A dit s'opposer quand elle a l'impression de subir mais a tendance « *à accepter ce qui est proposé car l'éducatrice connaît bien son enfant et le boulot* ». Un avis que rejoint M. B qui affirme « *avoir du mal à dire quand ça ne va pas, que la relation fonctionne mais qu'en tant que parent on accepte ce que le professionnel propose, la plupart du temps.* » Tous les parents relèvent accepter certaines propositions même lorsqu'ils n'en sont pas pleinement satisfaits.

Point de vue des ES

Educatrice A dit parfois utiliser des pratiques éducatives sans concertation du parent lorsqu'elle juge celui-ci « nuisible » à l'évolution du jeune, sans jamais lui mentir toutefois. « *Je mets les besoins du jeune en priorité, au détriment de la relation avec les parents.* » Elle relève filtrer certaines informations.

Educatrice B évoque trois types de parents qu'elle a tendance à exclure ou qui s'excluent tout seul de la collaboration. Il s'agit selon elle des parents démissionnaires qui laissent l'enfant livré à lui-même à la maison, les parents « toxiques » dont les attitudes « détruisent » l'enfant, à l'image de parents violents, ou encore les parents profiteurs, comme ceux utilisant le salaire de leur enfant pour leurs dépenses personnelles. Avec ce type de parents, lorsque le contact n'est pas complètement coupé, elle affirme, tout comme Educatrice A, que la relation se résume à un simple échange d'informations afin de favoriser l'évolution jeune.

Lorsque la relation est entachée selon Educatrice A, il arrive que le parent refuse les propositions non pas parce qu'elles sont inadéquates mais pour le fait qu'elles soient émises par une éducatrice avec laquelle ils sont en conflit. Dans ce cas de figure, elle dit déléguer à la direction certains échanges avec les parents.

De part et d'autre, l'exclusion du partenaire est évoquée comme une conséquence éventuelle à une collaboration jugée impossible. Cependant, les parents admettent avoir la plupart du temps tendance à se résigner et accepter les propositions des éducatrices même lorsqu'ils n'en sont pas pleinement satisfaits, alors que ces dernières évoquent plutôt l'exclusion du parent, résumant leur relation à un simple échange d'informations ou déléguant le dialogue à leurs supérieurs hiérarchiques.

3.2.6 Interprétation

Je constate que les causes de divergence sont nombreuses et que les acteurs concernés adoptent tous des stratégies destinées à y remédier avant d'envisager d'écarter son partenaire.

La confiance mutuelle est la base de la relation selon toutes les personnes interrogées. Comme le relève l'un des parents et comme le souligne Quéré (2001, p. 133), il est important d'être convaincu du bien-fondé des intentions de son partenaire pour pouvoir lui faire confiance. Les éducatrices y sont sensibles puisqu'elles disent expliquer les stratégies en détails et présenter leurs finalités, chose dont l'un des parents admet d'ailleurs avoir besoin. Les entretiens en présentiel proposés par l'une des éducatrices sont essentiels à mon sens. Ils permettent une communication sans biais et de se rendre compte de ce qui se joue autour du non-verbal qui en dit parfois beaucoup. Ils favorisent également la relation de confiance selon moi et il faudrait, dans la mesure du possible, les privilégier au profit des entretiens téléphoniques.

La communication, essentielle à la collaboration, doit être utilisée adéquatement sur sa forme, son fond et sa fréquence d'après moi. Comme le souligne Grégoire (2019, p. 249), sans elle, la relation est floue et vulnérable aux projections subjectives comme en témoignent les « films » que l'un des parents admet se faire lorsque les contacts sont irréguliers. De plus, il est primordial que ces contacts ne soient pas établis uniquement en cas de problèmes rencontrés par le jeune comme le rappellent parents et éducatrices. L'évolution et les progrès exprimés de ce dernier, rassurent le parent et facilitent selon moi l'engagement du parent dans la collaboration puisqu'ils le confortent dans son sentiment de compétence. De plus, il faut relever d'après moi le risque de triangulation accru du jeune entre un parent et un éducateur dont la communication est mauvaise ou irrégulière. Par ailleurs, l'inhibition persistante chez les parents attendant que les éducatrices viennent à eux et cela malgré le fait qu'elles insistent à leur exprimer leur

disponibilité, m'interpelle. Ce besoin peut être mis en lien avec la forte demande d'échanges des parents d'enfants en difficultés, identifié par Boisson, Pujol et Rorive (2003, p. 34). Dès lors, les meilleures stratégies pour favoriser l'expression des besoins, au vu du frein que représente le statut d'expert revêtu par le professionnel, passent selon par une désacralisation de ce statut désinhibant le parent.

Pour la question du jugement, là encore, je constate que les discours des uns et des autres convergent en grande partie. Je trouve intéressant que l'un des parents relève, tout comme Ausloos (1995, p. 162), l'importance pour les éducateurs d'admettre que les difficultés de l'enfant ne sont nécessairement imputables à ses parents. Le risque dans les situations où la collaboration ne fonctionne pas, est de rendre le parent responsable. Accueillir avec un autre regard les pratiques des parents relève dès lors d'une nécessité, *a fortiori* parce que ces derniers ont envie de s'investir et car le sentiment d'être jugé inhibe leurs initiatives tout en favorisant la perte de confiance en soi. Le modèle systémique présenté par Ausloos (1995, p. 158) me semble des plus pertinents et en adéquation avec les finalités recherchées. En effet, l'adoption d'une posture de soutien et d'inclusion du parent et non de culpabilisation de ce dernier s'avère essentielle selon moi en vue d'une collaboration souhaitée de part et d'autre. D'autre part, pour reprendre la théorie d'Ott (2010, p.40), je pense que l'adoption d'attitudes jugeant le parent peut discréditer ce dernier aux yeux de son propre enfant. Cela engendre des répercussions indésirées sur les objectifs établis autour du jeune qui a besoin des deux cadres de référence. Par ailleurs, les parents reconnaissent à l'éducatrice un statut d'expert (Poucadon & Eloi, 2015, p. 5). A mon sens, cela est à l'origine des besoins formulés par ces derniers d'être validés et valorisés dans leurs pratiques par les professionnels et dont ces derniers doivent tenir compte. Enfin, j'ai trouvé intéressant que l'une des éducatrices dise, face à l'échec d'une stratégie parentale envers son enfant, qu'elle aurait adopté la même avec les siens. Dire quelque chose de soi et d'intime pour rapprocher le parent de sa réalité témoigne selon moi d'une volonté de valoriser et d'encourager le parent ainsi que de renforcer la relation entretenue.

Concernant la question de l'implication je relève que les parents veulent être impliqués et que l'un d'eux exprime ne pas vouloir que l'éducatrice fasse les choses seule comme pour lui signifier qu'elle n'a pas besoin de lui. On peut, selon moi, mettre cet élément en perspective avec la notion de travail « pour » les familles défini par Sellenet (2008). Ce travail de substitution consistant à remplacer le parent contre sa volonté est en contradiction avec le travail « avec » les familles dans lequel le parent est partenaire de la coéducation. Cette volonté des parents d'être impliqué est en lien avec l'un des trois axes de la parentalité présentés par Houzel (2007, p. 114). Selon moi, ils peuvent se sentir écartés et « remplacés » dans l'*exercice de la parentalité*, se rapportant aux droits et devoirs quant à l'enfant. Dans les contextes de placement, les parents se sentent limités dans l'exercice de leur parentalité comme le rappelle Chapponnais (2009, p. 71) et il est essentiel selon moi que les professionnels adoptent des attitudes qui éviteront au parent de se sentir concurrencé. Ce que je constate de plus, c'est que la non-implication des parents est perçue du côté parental comme un jugement que les éducatrices disent vouloir éviter. Cependant l'implication parentale jugée inadéquate et contraire à l'intérêt de l'enfant pousse les éducatrices à rappeler aux parents l'intérêt de l'enfant ou à y apporter des corrections, pour leur signifier que leurs pratiques sont inappropriées. Le jugement que l'on cherche à éviter est ici clairement posé, ce qui constitue un paradoxe évident. De plus, ici l'éducatrice adopte une position haute sur le parent alors que le partenariat souhaité exige des positions égalitaires. Aussi, je constate qu'il y a deux niveaux d'implication définis. Pour les parents il s'agira d'être consultés par les éducatrices et pour ces dernières, il s'agira de s'engager dans le travail. A mon sens, les difficultés peuvent venir de ces visions différentes. Les éducatrices jouent ici un rôle de surveillance et veulent des parents qu'ils s'impliquent d'une certaine manière et non selon la leur.

Enfin, pour ce qui est des stratégies adoptées en cas d'accord impossible, je constate que la tendance est plutôt à l'exclusion pour les éducatrices et à l'acceptation pour les parents de propositions dont ils ne sont pas toujours pleinement satisfaits. L'espace de dialogue trouvé dans ce deuxième cas de figure implique selon moi pour le parent de se « plier » et se « résigner » pour éviter une « disqualification » par les éducateurs qu'ils craignent. Selon moi, au vu des expériences précédentes qu'ils ont connues, les parents deviennent des experts de la collaboration. Ils connaissent les comportements à adopter avec les éducateurs et les risques qu'ils encourent s'ils ne se conforment pas aux attentes de ces derniers. La position basse qu'ils adoptent témoigne à mon sens du sentiment d'infériorité ressenti à l'égard du professionnel et que relève Houzel (2003, p.80) mais aussi d'une stratégie destinée à rester impliqué.

J'ai l'impression, bien que la relation recherchée soit basée sur l'égalité et la complémentarité, que parents et éducatrices se retrouvent dans un déséquilibre, car ces derniers sont en position de force dans la relation. Alors qu'ils disent les valoriser quant « tout va bien », les éducatrices adoptent une position haute lorsqu'ils estiment que les parents font « faux » et qu'il faut intervenir.

3.3 Reconnaissance et respect réciproque dans la collaboration

3.3.1 Le ressenti face à l'expression du respect et de la reconnaissance

Point de vue des parents

Dans la relation, les parents disent se sentir respectés, reconnus et soutenus tant dans leur rôle que dans leurs démarches. Mme A dit que l'expression de ce respect et de cette reconnaissance est régulière de la part de l'éducatrice. Elle dit apprécier cela, car elle n'a alors plus besoin de « *la solliciter à tout bout de champ* » et peut travailler l'esprit tranquille avec l'assurance que l'éducatrice la soutient. Mme B, en revanche, dit que cette reconnaissance pourrait être verbalisée plus souvent de part et d'autre. Cela est à l'origine de doutes sur pistes d'action qu'elle aimerait mettre en place mais qu'elle n'ose pas spontanément. C'est parce qu'elle reconnaît l'éducatrice comme « *ayant beaucoup de compétences en éducation* » qu'elle estime avoir besoin de son avis. Mme A estime également que cela la rassure d'avoir la reconnaissance d'experts et que cela lui donne envie de s'impliquer davantage encore. Consciente qu'elle ne fait pas toujours juste, Mme A dit recevoir les encouragements de l'éducatrice. « *Ça me montre qu'elle me respecte et me considère malgré mes difficultés.* »

Enfin, dans la relation à l'éducatrice, les parents associent le respect à la reconnaissance et à l'implication. Tant qu'ils se sentent partenaires et non jugés, ils s'estiment respectés. Selon M. B, le respect est une évidence. Sans cela, la collaboration est impossible. Pour lui, « *le respect, ce n'est pas quelque chose qui se dit mais qui se démontre.* »

Point de vue des ES

Les deux éducatrices disent verbaliser la reconnaissance aux parents. Pour l'éducatrice A, cela se fait verbalement quasiment à chaque échange, alors que l'éducatrice B éprouve une forme de retenue et le dit rarement. Elle estime que cette reconnaissance est implicite, qu'elle se ressent dans la discussion et dans les attitudes. Étant donné que les stratégies sont coconstruites, elle estime que cela renvoie un message de reconnaissance. Par ailleurs, tout comme les parents, les éducatrices se disent reconnues par ces derniers dans leur rôle et leurs démarches. Elles estiment que la valorisation et la reconnaissance sont des stratégies qui facilitent la collaboration et la participation du parent. Pour l'éducatrice A, dans un contexte de placement, c'est d'autant plus nécessaire de la verbaliser parce que le parent se sent souvent coupable et incompetent. Selon

elle, « *si on ne lui dit pas qu'il a des qualités et qu'on ne l'encourage pas, il pourra perdre confiance en lui ou sera à la recherche constante de notre approbation.* » Pour éviter cette souffrance, favoriser l'autonomie et les initiatives, il faut le dire ou du moins le faire comprendre au parent.

Enfin, concernant le respect, celui-ci s'exprime mais se démontre plutôt selon elles. L'implication du partenaire dans la collaboration en témoigne.

Parents et éducatrices disent se reconnaître et se respecter mutuellement dans leur rôle et leurs démarches. Les parents disent avoir besoin de cette reconnaissance car elle provient d'experts de l'éducation. Les éducatrices sont conscientes des besoins de reconnaissance des parents et l'utilisent comme une stratégie pour favoriser la collaboration et les initiatives que ces derniers affirment ne pas toujours oser prendre. Pour autant, ce témoignage de reconnaissance se fait par divers biais, parfois implicites, qui ne semblent pas satisfaire tous les parents, dont certains en attendent la verbalisation. Par ailleurs, tous estiment le respect implicite et l'associent à la reconnaissance et à l'implication du partenaire dans la collaboration.

3.3.2 Les besoins et attentes respectives

Point de vue des parents

Hormis sa verbalisation, les parents ont d'autres attentes en lien avec la reconnaissance venant des éducatrices. Selon Mme A, il faut aussi que l'éducatrice accueille ses propositions et qu'elle en tienne compte. « *Ça ne me dérange pas que l'éducatrice apporte des compléments ou corrige ce que je propose tant qu'elle ne change pas tout et qu'on fasse un truc qui n'a rien avoir avec ma proposition de départ.* » Un avis partagé par Mme B qui souligne que bien que l'éducatrice soit « experte » et formée, les parents peuvent avoir un avis intéressant et faire des propositions pertinentes. Elle estime que dans ces cas, l'éducatrice « *doit faire preuve d'humilité* » en ne cherchant pas absolument « *à poser son empreinte* » sur la stratégie.

Par ailleurs, Mme A dit avoir besoin qu'on lui fasse confiance pour qu'elle puisse travailler de manière autonome « *sans avoir l'autre sur le dos en permanence* ». M. B rejoint cet avis et dit faire confiance et avoir besoin que cela soit réciproque afin de pouvoir faire son travail. « *Je tiens l'éducatrice informée mais je n'attends pas forcément qu'elle approuve. Sinon autant qu'elle fasse tout toute seule.* » Il est important selon lui que l'éducatrice n'attende pas d'être consultée constamment.

Point de vue des ES

Si elles estiment toutes deux important d'être reconnues dans leur pratique par les parents, aucune des éducatrices n'exprime le besoin que cette reconnaissance soit verbalisée. L'évolution et la réussite de l'enfant étant leur objectif et leur point de satisfaction principal.

« Je n'attends pas que le parent me remercie ou qu'il me dise que je fais bien mon boulot. Souvent ils le disent et ça se voit qu'ils sont reconnaissants quand ils voient que leur enfant évolue et qu'il apprend des choses. Cette réussite est suffisante pour moi, je n'ai pas besoin de plus. » (Educatrice A).

Les deux éducatrices disent avoir le souci de laisser de la place au parent pour le valoriser et l'autonomiser. Educatrice B exprime toutefois une inquiétude en lien avec la « *sonnette d'alarme* » que les parents ne sont pas toujours capables de tirer, par orgueil ou par envie de montrer qu'ils sont capables de gérer les choses. Selon elle, « *le risque c'est de les voir essayer*

quelque chose seul, que ça empire la situation et qu'ils viennent vers nous tardivement, quand le mal est déjà très profond. »

Enfin, Educatrice B relève, qu'il est impossible de travailler avec un parent qui rejette toutes les propositions qui viennent de l'elle et qui veut absolument « *s'immiscer dans tout* » comme par méfiance et pour signifier le rejet. Elle attend donc aussi des parents une ouverture d'esprit et l'acceptation de ce qui ne vient pas d'eux.

A l'inverse des parents, les éducatrices n'ont pas besoin que la reconnaissance de leurs compétences soit verbalisée. Ce qui est attendu en revanche réside dans le non-rejet systématique des propositions émises. Pour les parents, ce qui est important c'est que leurs initiatives soient respectées et validées en l'état par les éducatrices, sans que ces dernières ne viennent obligatoirement les modifier.

Les parents estiment que la confiance et l'autonomie accordées sont des signes de reconnaissances transmis par les éducatrices et dont ils ont besoin. Ces dernières disent d'ailleurs s'employer à laisser le parent agir et prendre des initiatives afin de l'autonomiser au maximum.

3.3.3 Les méthodes de témoignage de respect et de reconnaissance utilisées

Point de vue des parents

Les parents disent exprimer la reconnaissance par deux moyens. Le premier et le plus courant est la confiance accordée à l'éducatrice. Pour ce faire, Mme A dit « *laisser faire* » l'éducatrice sans s'immiscer dans son travail constamment, car « *ça lui montre qu'on lui fait confiance et qu'on sait qu'elle fait du bon travail* ». Pour Mme B, il s'agit également de « *ne pas chercher à connaître les moindres détails dans la manière de faire* » de l'éducatrice, en partant de l'idée qu'elle sait ce qu'elle fait. Conscient que son enfant est entre de bonnes mains, M. B relève également que le fait d'avoir « *accepté que l'enfant se forme et vive en institution, est déjà en soit, une marque de reconnaissance envers les professionnels.* » Le second moyen utilisé est la verbalisation explicite de la reconnaissance, et bien qu'elle l'exprime, Mme B dit ne pas savoir « *si l'éducatrice a besoin de savoir que les parents croient en elle.* » L'exprimer revient aussi selon elle à remercier l'éducatrice pour son travail. Mme A relevant également ce témoignage de reconnaissance comme un signe de remerciement, souligne que « *dire merci, ça veut aussi dire, qu'on respecte l'engagement et la qualité du travail accompli.* »

Point de vue des ES

Comme relevé plus haut, la reconnaissance n'est pas toujours verbalisée mais parfois sous-entendue. Cela dit, même dans la verbalisation elle peut être sous-entendue. En effet, l'encouragement, par exemple, représente pour les deux éducatrices un outil pour signifier la confiance accordée aux parents et la reconnaissance de leurs compétences. Le fait de se voir comme un parent qui est compétent influence beaucoup l'implication dans le travail et conditionne la collaboration selon Educatrice A, raison pour laquelle, si on souhaite tirer le maximum des ressources des parents, il faut régulièrement « *récompenser leurs efforts* ».

Selon toutes les deux, il est nécessaire d'encourager les parents lorsqu'ils font face à un échec. Pour Educatrice B, « *les parents ont besoin de savoir qu'ils font juste et qu'ils sont compétents, surtout quand ils font face à une difficulté ou que leurs stratégies échouent.* » D'après elle, c'est dans ces moments que le parent est le plus vulnérable et qu'il faut éviter de le voir se dévaloriser. Educatrice A relève l'importance, dans ces situations, de trouver les mots justes et de ne pas « *prendre une position d'expert* » face à l'échec des parents, qui risquent plus encore

de se dévaloriser, d'augmenter leur sentiment de dépendance vis-à-vis de l'éducateur et d'interpréter les encouragements comme un jugement d'incompétence.

Toutes deux disent également utiliser, comme avec le jeune, la pédagogie de la réussite avec les parents. Lorsque ces derniers connaissent des succès dans leurs tentatives, « *il ne faut pas banaliser la chose* » selon Educatrice A, car certains parents connaissent plus d'échecs que de réussites. Educatrice B déclare avoir tendance, lorsque le parent est en difficulté, « *à lui rappeler ses stratégies qui ont fonctionné par le passé dans d'autres situations* ». En revenant sur ces réussites, elle rappelle au parent qu'il est compétent et qu'il a déjà réussi dans pareille situation. Bien qu'elle exprime de la reconnaissance envers les parents, Educatrice A relève qu'ils doivent également prendre conscience de leurs propres compétences et se faire confiance au regard des réussites des stratégies mises en place. Selon Educatrice B, exprimer de la reconnaissance et valoriser le parent constamment peut créer une forme de dépendance chez ce dernier. Selon elle, « *un parent à qui on commente chaque action, il va toujours attendre l'approbation et le jour où on ne lui dit rien, il risque de l'interpréter négativement* », d'où la nécessité d'utiliser cet outil adéquatement « *sans en abuser* ».

La verbalisation de la reconnaissance est utilisée de part et d'autre. Ce témoignage de reconnaissance, décrit comme un outil destiné à mobiliser et motiver le parent, est souvent implicite autant pour ces derniers que pour les parents. Chez le parent il s'agira de « *laisser faire* » les éducatrices jugées compétentes. Pour ces dernières, il s'agira d'utiliser les encouragements via la pédagogie de la réussite en valorisant les accomplissements des parents et la « *réminiscence* » pour rappeler leurs compétences parentales en cas de difficulté ou d'échec rencontré lors de situations déjà résolues par le passé. Selon l'une des éducatrices, la posture d'expert adoptée par les professionnels ainsi qu'une constante expression de la reconnaissance des compétences des parents risquent d'augmenter le sentiment de dépendance de ces derniers vis-à-vis des professionnels.

3.3.4 Interprétation

Ce qui ressort en premier lieu, au sujet de la reconnaissance, est qu'elle est mutuelle entre des parents qui expriment, par ailleurs, le besoin qu'elle soit verbalisée et des éducatrices qui la témoignent par des biais différents. Le fait qu'Educatrice B la juge implicite et qu'elle n'estime pas nécessaire de la verbaliser s'oppose au besoin formulé de sa partenaire Mme B. Cette reconnaissance et cette approbation qu'elle juge insuffisamment exprimées l'empêchent d'ailleurs parfois de prendre des initiatives. Il me semble dès lors essentiel que cette reconnaissance, en plus de transparaître dans les actes et les attitudes, soit verbalisée. Il y a un enjeu pour le professionnel selon moi autour de l'indentification de ces besoins parentaux, *a fortiori*, parce que les éducatrices présentent la reconnaissance et la valorisation comme des stratégies pour favoriser l'implication et la collaboration parentale. De plus, le fait de l'exprimer à des parents dont les enfants sont placés est primordial selon moi. Ils peuvent, tout comme le souligne Educatrice A et comme le relève Mahé (2013, p. 286), se sentir coupables du placement et incompétents dans leur rôle éducatif.

Concernant l'attente formulée des parents quant à leurs initiatives qu'ils aimeraient parfois voir respectées et acceptées en l'état par les éducatrices, elle représente selon moi une revendication forte quant à une marge de manœuvre que les éducatrices disent toutefois accorder aux parents. Elle peut être mis en lien avec la théorie de Califice (2010, p. 3) quant à la nécessité pour le professionnel, dans une relation de complémentarité, de penser avec les schémas des parents plutôt qu'avec les siens. La reconnaissance passe selon moi par cette autonomie laissée et par le « *risque* » pris de faire confiance et laisser l'initiative aux parents. D'ailleurs, le processus

d'essais et d'erreurs défini par Ausloos (1995, p. 161) permet aux partenaires de la collaboration de grandir, il m'apparaît essentiel de se montrer ouvert à ce type d'essais avant d'en tirer des conclusions. D'ailleurs, selon l'auteur, travailler avec l'autre implique également de le reconnaître dans ses ressources et ses insuffisances, il ne s'agit donc pas de disqualifier le parent et de le restreindre en fonction de celles-ci. Le besoin exprimé des parents de pouvoir travailler de manière autonome est légitime selon moi, mais l'un des principaux axes de travail de la coéducation consiste en la négociation (Bouve, 2009, p. 289) et il me paraît tout aussi légitime que les stratégies soient étudiées avec l'éducatrice en amont de leur application. L'autonomie est possible mais elle passe avant tout par une discussion autour de la stratégie puis une mise en œuvre qui peut ensuite être effectuée de manière autonome, d'après moi. De plus, j'estime que les besoins d'autonomie et de reconnaissance exprimés par les parents amènent parfois une contradiction pour le professionnel. D'un côté on lui demande de reconnaître le parent en commentant et en valorisant ses stratégies et de l'autre on lui demande de ne pas le faire systématiquement pour respecter ses initiatives et son autonomie.

Par ailleurs, d'après moi, la reconnaissance des compétences de l'autre est au cœur d'une relation dont les enjeux varient selon les acteurs. Pour les parents et les éducatrices, cette reconnaissance témoignée s'apparente à un outil ayant pour but d'encourager le partenaire afin de le maintenir impliqué dans la collaboration en vue de l'intérêt de l'enfant. Il existe d'autres enjeux pour le parent semble-t-il, et les éducatrices en ont conscience. En effet, là où l'éducatrice ne semble pas attendre, ni avoir besoin de cette reconnaissance de la part du parent, il n'en va pas de même pour ce dernier, qui, selon moi, en raison du placement de son enfant, est atteint dans son sentiment d'être un bon parent. Comme l'explique Mahé (2013, p. 286), la culpabilité et le sentiment d'incompétence accompagnent le parent lors du placement de son enfant. Dès lors, d'après moi, pour le parent comme pour l'éducateur, le témoignage de reconnaissance est un outil à double enjeu. Il sert d'une part à favoriser la collaboration puisque la valorisation conduit à la mobilisation des ressources et à l'implication des acteurs. D'autre part, il a une vocation « thérapeutique » puisqu'il est destiné à conforter le parent dans l'idée qu'il est un « bon parent », ce qui relève d'une nécessité pour ce dernier, faisant face à l'épreuve que représente le placement de son enfant le limitant dans l'exercice de sa parentalité, comme le souligne Chapponnais (2009, p. 71).

Enfin, ce que qui me semble particulièrement important à retenir quant au témoignage de reconnaissance, ce sont les enjeux et l'importance de l'équilibre à trouver entre l'absence totale et l'excès du dit témoignage pouvant conduire à une dépendance à l'encouragement du parent, identifié par Educatrice A. Bien que la mission de l'éducatrice porte sur l'enfant et non sur le parent, je pense légitime pour elle de se soucier de ce dernier, de lui permettre de se faire davantage confiance, de s'autonomiser et de se responsabiliser, au vu du rôle qu'il joue dans l'éducation de l'enfant qu'il continuera à jouer au terme du mandat de l'éducatrice sur laquelle il ne pourra dès lors plus s'appuyer. L'affranchissement progressif du parent devrait dès lors représenter un objectif pour les éducateurs selon moi.

3.4 Travail partagé et définition des rôles dans la collaboration

3.4.1 Les définitions respectives de la collaboration

Point de vue des parents

Pour tous les parents interrogés, la collaboration est un échange entre plusieurs personnes travaillant ensemble à la réalisation d'un objectif commun grâce à l'utilisation des compétences respectives. A cette définition, Mme A ajoute la notion de confiance qui se construit sur le long terme et dont la relation doit être empreinte. Pour M. et Mme B, il ne devrait pas exister de rapport de force entre les parents et les éducateurs. L'avis de l'un doit selon eux compter autant que celui de l'autre.

Point de vue des ES

Pour les deux éducatrices, la collaboration consiste en un travail impliquant des personnes œuvrant à la réalisation d'un but commun en mettant leurs ressources respectives à disposition. La relation doit selon elles être basée sur la confiance mutuelle des acteurs. A cette définition, Educatrice A ajoute une notion de complémentarité impliquant l'échange d'informations, d'observations et de stratégies. La notion de responsabilités partagées est évoquée par Educatrice B qui estime que le but commun nécessite un engagement des deux parties qui doivent « *utiliser leurs qualités respectives et faire malgré les manques de chacun* ».

Ici, il s'agit de partager l'éducation du jeune en commun pour Educatrice A qui souligne que « *pour qu'une collaboration soit optimale, elle devrait être basée sur l'égalité entre le parent et l'éducateur* ». Cependant, relève-t-elle, le mandat, la mission et les statuts rendent cette égalité difficile en pratique.

Les définitions données par les uns et les autres convergent et insistent sur la notion d'implication des deux parties utilisant leurs ressources respectives en vue de l'atteinte de l'objectif commun établi autour de l'enfant. Une des éducatrices relève qu'il s'agit également de composer avec les manques de chacun en utilisant la complémentarité des ressources. L'égalité est souhaitée de part et d'autre, bien que l'une des éducatrices relève qu'elle est peu concevable en raison notamment du statut de professionnelle qu'elle incarne, de la mission et du mandat institutionnel.

3.4.2 Le ressenti quant au travail partagé et à la définition des rôles

Point de vue des parents

Pour les parents, qui se disent par ailleurs satisfaits de la manière dont chacun s'implique dans la collaboration, le partage du travail ne consiste pas à proprement parler en une répartition de tâches mais en l'accomplissement en binôme d'un même travail que chacun assume dans son contexte propre. Pour Mme A, il ne s'agit pas « *de dire à l'autre que je fais ci et que lui doit faire ça* », mais plutôt de discuter des stratégies qui pourront être adoptées, en vue d'une finalité recherchée et négociée, d'un côté puis de l'autre afin qu'elles soient cohérentes pour l'enfant. Pour M. et Mme B, les échanges sont réguliers et le partage du travail prend plutôt la forme de conseils et de consignes que l'un et l'autre se donnent « *pour peaufiner les techniques développées* ». En exemple, Mme B relève que pour essayer d'améliorer la moyenne de son enfant, il a été convenu avec l'éducatrice de lui « *fixer une heure de coucher, un temps d'utilisation du téléphone et un temps minimum d'études* ». Ce que M. B qualifie de « *coordination* » crée la cohérence dans les pratiques et facilite le travail selon lui, *a fortiori*,

en raison du fait que l'enfant est en transition entre l'institution et le foyer familial, ce qui est nécessaires « *pour des parents qui ne voient leur enfant que deux jours sur sept* ». Selon lui, le fait de s'accorder sur des stratégies que chacun respecte permet à l'enfant « *de savoir où il nage* » et de ne pas être confronté à des cadres contradictoires.

Quant à la question de la définition des rôles, elle ne se discute pas vraiment selon les parents. Pour eux, chacun assume son propre rôle avec l'enfant. Selon Mme A « *chacun connaît son rôle et sait plus ou moins ce qu'il doit faire* », il s'agit surtout de demander conseil et de coconstruire les stratégies avec l'éducatrice de sorte de « *savoir comment s'y prendre à la maison.* » Par ailleurs, selon M. B, « *quand on a toujours fonctionné de la même manière avec son enfant, on ne peut pas tout d'un coup devenir quelqu'un d'autre.* » Pour cette raison dit-il, il est parfois compliqué d'appliquer des « *trucs* » à la maison car « *l'enfant se rend compte tout de suite que ce qu'on essaie de faire ne nous ressemble pas forcément. Donc on doit un peu adapter les stratégies pour que ça colle chez nous.* » Cette difficulté à transposer les stratégies est également relevée par Mme A.

« *Ce qui fonctionne à l'ORIF ne fonctionnera pas nécessairement ici et inversement.* »
(Mme B)

« *On a beau se donner des stratégies, des fois, je n'arrive pas à les appliquer chez moi, parce que ce n'est pas le même cadre.* » (Mme A)

Point de vue des ES

Les deux éducatrices estiment que le travail est envisagé d'entente avec les parents. Pour toutes deux, la concertation autour du travail à accomplir est une nécessité car il permet le suivi et la continuité dans l'éducation de l'enfant et une implication du parent. Dans la relation actuelle, elles se disent satisfaites de la manière dont elles et les parents s'investissent. Selon elles, ce travail consiste, à l'instar de ce que disent les parents, à se répartir un même travail que chacun exerce dans son contexte.

Selon éducatrice A, le travail en binôme nécessite l'implication des deux parties dans la construction des stratégies éducatives. Le plus important, selon elle, est que chacun soit satisfait de ce qui est décidé et se sente à l'aise à l'idée de mettre en place chez lui, car « *ça peut être difficile pour un parent de reproduire la copie conforme de ce qui est appliqué ici* ».

Educatrice B rappelle qu'il est important que les stratégies ne se contredisent pas. « *L'ordre en chambre qu'on exige ici par exemple, pour que ça fasse sens, il faut que les parents l'exigent de l'enfant également chez eux.* » De ce fait, sur certains points, elle demande aux parents de se montrer « *à cheval* » et insistants pour que « *le jeune comprenne que ce n'est pas qu'ici ou à la maison que les règles s'appliquent, mais dans la société en général.* » Elle rappelle toutefois, qu'il est normal que le cadre à la maison soit moins strict, mais qu'il est nécessaire que sur certains points, il n'y ait pas de décalage avec celui de l'institution.

Concernant la définition des rôles, tout comme les parents, les éducatrices estiment qu'au final chacun assume son propre rôle. Selon Educatrice B, définir un rôle se résume plutôt à prendre la responsabilité d'une tâche. Pour elle, la plupart des tâches peuvent être effectuées par l'un ou l'autre à quelques exceptions près. Prenant en exemple la question de l'éducation sexuelle mettant mal à l'aise certains jeunes et leurs parents, elle affirme qu'il s'agira pour elle, d'entente avec les parents, d'aborder ce sujet avec l'enfant, alors que pour d'autres jeunes, leur pudeur les orientera plutôt vers les parents.

« *Mais en soi, ce n'est pas une question de jouer le rôle du gentil et du méchant, du parent ou de l'éducateur. C'est plutôt une question de qui effectue la tâche et d'adopter une posture selon ce qu'on cherche à transmettre ou obtenir de l'enfant.* » (Educatrice B)

Enfin, Educatrice A insiste sur le fait qu'il faut « *à tout prix* » éviter de mettre le parent dans une position où il a l'impression que l'éducateur s'occupe de tout. Selon elle, le parent a besoin de savoir qu'il contribue au travail.

« *Certains parents qui trouveraient qu'ils ne sont pas impliqués dans le travail, peuvent se sentir mal. Ils ont déjà l'impression parfois qu'on est de trop parce qu'on s'occupe avec eux de quelque chose qu'ils pensent devoir assumer seuls.* » (Educatrice A)

Parents et éducatrices se disent satisfaits de la manière dont chacun s'investit dans le travail. Plutôt qu'une répartition de tâches différentes, parents et éducatrices évoquent plutôt la notion d'implication dans un même travail assumé par chacun dans son contexte propre, selon les compétences dont il dispose et les finalités recherchées. La coordination des pratiques apporte unanimement de la cohérence dans le cadre proposé au jeune. Elle revêt selon tous une importance capitale puisqu'elle amène la continuité au jeune en transition entre le foyer familial et l'institution. La difficulté à transposer une stratégie d'un contexte à l'autre est relevée par l'un des parents et l'une des éducatrices.

3.4.3 Les besoins et attentes respectives

Point de vue des parents

Le fait d'être considéré comme un pair et un partenaire dans la relation tient une part importante dans les attentes des parents qui disent par ailleurs vouloir être contributeurs tant des stratégies développées que de leur application.

D'autre part, ce qui est essentielle, c'est que l'éducatrice soit tolérante et compréhensive car avec la même stratégie, les parents obtiendront des résultats différents des siens. En effet, selon Mme A, il est difficile de se montrer congruent car « *à la maison, l'enfant est en congé, c'est dur de se faire respecter* » notamment en raison de son rôle de maman. Mme B relève également ce lien « *de famille* » envers son enfant qui l'empêche de « *faire comme l'éducatrice et d'obtenir les mêmes résultats.* »

La nécessité de coconstruire et de s'assurer que les deux partenaires adhèrent aux stratégies est un besoin exprimé par l'ensemble des parents. Il est important selon Mme A que ce qui est proposé soit validé par l'un et l'autre car dans le cas contraire « *il y a toujours un lésé et en plus ça complique la relation.* » Les parents insistent d'ailleurs sur le fait que tout ce qui s'apparente à une imposition de la part des professionnels est mal perçu. Mme A évoquant une collaboration passée, dit s'être sentie humiliée par l'infantilisation dont elle estime avoir fait l'objet. « *L'éducateur me disait de faire ci et ça, sans me demander mon avis* » relève-t-elle. Pour M. B, tout ce qui n'est pas négocié ensemble « *fini par ne pas fonctionner, surtout ce qui est fait contre nature ou contre gré* » car selon lui, l'engagement ne sera pas le même qu'en y ayant contribué et qu'en ayant accepté pleinement selon ses valeurs et ses convictions.

Enfin, Pour Mme A, si certaines stratégies sont coconstruites et que chacun y voit le sens, il arrive parfois des problèmes sur la phase opérationnelle. Elle admet que si la présentation de l'éducatrice est claire lors du développement de la stratégie, elle se retrouve emprunté lorsque vient le moment de l'appliquer. Elle relève donc la nécessité de développer ces stratégies mais également d'envisager leur application à la maison, en tenant compte des différences entre un contexte et l'autre.

D'un point de vue organisationnel, les modalités de la collaboration sont dites négociables et négociées par tous les parents. Ainsi, l'horaire, le lieu, les motifs, des échanges ou des rencontres sont décidés communément et selon les besoins de chacun.

« Si j'ai besoin qu'on se téléphone ou qu'on se voit, l'éducatrice répond toujours présente. » (Mme A)

Point de vue des ES

La première attente communément relevée est celle de l'implication et la prise de conscience des responsabilités parentales. Selon les éducatrices, les parents doivent se montrer engagés et désireux d'œuvrer dans l'intérêt de l'enfant avant toute chose. Pour l'éducatrice A, *« le travail à deux, ce n'est pas un qui fait et l'autre qui attend les résultats »*. Du même avis, il s'agit également selon l'éducatrice B de mettre ses ressources à disposition de l'autre et d'aller *« plus loin avec son partenaire qu'on irait tout seul »*.

D'autre part, les deux éducatrices relèvent la nécessité d'obtenir, un retour rapide des parents quant aux stratégies utilisées chez eux. Pour l'éducatrice A, ce n'est pas pour évaluer le parent et connaître le déroulement exact de la situation qu'elle s'y intéresse mais parce que cela lui permet d'ajuster ses propres stratégies selon les résultats obtenus. L'éducatrice B relève, à ce sujet, que certains parents, pour *« ne pas perdre la face »* donnent *« une version très positive de quelque chose qui ne s'est pas très bien déroulé. »* Elle estime que cela ne rend service à personne, raison pour laquelle elle insiste pour un retour objectif du parent, sans filtre et sans crainte.

La relation doit rester professionnelle selon l'éducatrice A qui insiste sur la nécessité pour le parent de comprendre qu'il est un partenaire dans une collaboration professionnelle. *« Parfois certains parents m'invitent chez eux pour manger et cherchent davantage de proximité »* relève-t-elle, ce qui ne favorise pas la collaboration. Selon elle, on peut avoir une relation forte professionnellement parlant et être soudés, mais à aucun moment, il ne faut que cela devienne *« amical »* car cela induit la subjectivité dans les visions respectives.

Enfin, l'éducatrice B évoque les tensions familiales comme une difficulté majeure du travail partagé. Selon elle, la construction de stratégies et la communication avec des couples en conflit est impossible lorsqu'ils veulent tous les deux être impliqués.

« J'ai des échanges réguliers avec des mamans ou des papas et parfois avec les deux. Il arrive que je passe par l'un puis par l'autre pour transmettre des informations et lorsque l'un et l'autre se tirent dans les pattes, ça ne facilite pas les choses. » (Éducatrice B)

Lorsqu'il s'agit d'appliquer les stratégies, l'éducatrice B, dit avoir besoin de parents fiables dont la priorité est l'enfant. Dans les *« querelles »* de couples dont elle dit se souvenir, les parents avec qui elle communiquait en alternance ne se transmettaient pas ses observations et sabotaient de ce fait le travail éducatif mis en place.

Enfin, les modalités de la collaboration jouent un rôle déterminant selon les deux éducatrices. Elles relèvent l'importance de laisser le choix aux parents sur le lieu ou l'horaire, par exemple, auxquels elles se conforment dans la mesure du possible. Pour l'éducatrice A, le parent peut se sentir plus à l'aise dans un lieu neutre. L'accueillir dans l'institution peut l'inhiber. Il est donc nécessaire de lui proposer des alternatives ou de lui laisser le choix.

De part et d'autre on attend l'implication mutuelle dans le travail. Selon parents et éducatrices, les modalités de la collaboration sont négociables et décidées en commun.

Hormis ces deux points, les besoins et attentes exprimés de part et d'autre, sans qu'ils entrent en contradiction, sont relativement différents. Les parents insistent sur leur besoin d'être considérés comme partenaire dans la relation, avec un statut égalitaire et contribuant aux stratégies. Ils estiment l'imposition venant de l'éducatrice mauvaise en toute circonstance et attendent de cette dernière qu'elle comprenne que les stratégies utilisées donneront des résultats différents « à la maison », notamment en raison du contexte et des difficultés parentales. Pour les éducatrices, les attentes sont en lien avec la prise de conscience du parent de ses responsabilités éducatives. Enfin l'une des éducatrices attend des parents qu'ils restent professionnels avec elle et ne cherchent pas à créer une relation d'amitié difficilement compatible avec la collaboration.

3.4.4 Les stratégies utilisées en vue du travail partagé

Point de vue des parents

Les parents ont été peu loquaces quant aux stratégies adoptées. Pour eux, il s'agit de se montrer présents en demandant comment ils peuvent aider. Aussi, est-il question pour eux d'être volontaires lorsqu'il s'agit de faire quelque chose qui est proposé pour montrer sa disponibilité.

« Je pense que d'emblée il faut montrer qu'on est là pour que les choses avancent, ça prouve aussi qu'on a envie de s'impliquer. » Mme A

« Si on explique, dès le départ, qu'on va collaborer, ça met sûrement l'éducateur en confiance. » (Mme B)

D'autre part, Mme A relève qu'en début de collaboration, elle a tendance à « faire un étalage » de ses qualités afin de démontrer à l'éducateur les ressources sur lesquelles ce dernier pourra compter. Cela lui montre également selon elle, la manière qu'elle a de fonctionner.

« Je lui explique un peu comment je m'y prends, les difficultés que j'ai pu rencontrer avec mon fils et comment je m'y suis pris. » Mme A

Partageant cet avis, Mme B relève également qu'il faut expliquer d'emblée ses qualités mais aussi les difficultés rencontrées, de sorte de « jouer cartes sur tables ».

Point de vue des ES

Du point de vue des modalités de travail avec les parents, les deux éducatrices évoquent l'accueil de l'enfant et de sa famille lors du premier jour de formation comme étant un élément fondamental de la collaboration puisque à cette occasion elles en posent les bases. C'est aussi l'occasion selon l'éducatrice A de « tâter le terrain et de ressentir les choses » comme l'interaction entre l'enfant et ses parents notamment qui permet d'identifier le type de lien et d'attachement. Pour l'éducatrice B, parce que ce premier contact avec le parent est important et « détermine un peu la suite du travail », elle s'emploie à aborder avec eux la question de la collaboration et du travail partagé. Elle relève que les parents qui ne sont pas présents à l'accueil sont ceux avec lesquels elle entretient en général le moins d'échanges par la suite.

Selon l'éducatrice A, il faut se montrer patient et « laisser la porte ouverte », car parfois le travail de collaboration n'est pas envisagé immédiatement avec certains parents qui ne demandent rien. Chacun « fait un peu de son côté » jusqu'à ce qu'il rencontre une première difficulté. C'est à cette occasion que les parents se manifestent parfois selon elle. Il s'agit dans ces moments de faire ce que qui n'a pas été fait avant et de construire « tardivement » les choses. Elle relève toutefois que cela ne complique pas nécessairement la suite de la collaboration.

Pour ne léser personne, Educatrice B dit appeler les deux parents de manière équitable, car souvent, « *on a tendance à rappeler toujours le même* » ce qui fait que celui qu'on appelle le moins peut se sentir exclu du travail. Elle dit se concerter avec les parents pour demander leur avis sur la question. Dans neuf cas sur dix, selon elle, l'un des parents se charge de réceptionner tous les appels et de transmettre à son conjoint.

D'autre part, avant d'envisager une répartition du travail, les éducatrices disent devoir évaluer les compétences et la fiabilité du parent. Pour Educatrice A, l'identification des ressources faite en amont est une forme d'assurance. Educatrice B relève qu'il s'agit aussi d'un moyen destiné à « *jauger* » les manques et voir dans quels types de tâches on doit « *avoir un regard particulier* », mais cela se fait de manière « *déguisée* ».

« *C'est plus pour voir ce qu'ils peuvent faire de manière autonome et ce pour quoi ils auront besoin de soutien.* » Educatrice A

Cette évaluation se fait, sans que le parent ne s'en rende compte, par les entretiens, les expériences décrites et les stratégies concrètes mises en place qui permettent selon Educatrice A de se faire un avis.

Si les stratégies utilisées de part et d'autre semblent bien distinctes, il faut surtout relever la différence dans la posture adoptée par le parent et l'éducatrice au moment d'envisager la collaboration et le travail partagé. En effet, alors que les parents se mettent en position basse, offrant leurs services et démontrant leurs qualités aux éducatrices, ces dernières, en position haute, admettent s'employer à identifier et jauger les compétences de ces derniers en guise d'assurance.

3.4.5 Interprétation

Je constate que les définitions de la collaboration obtenues sont proches. Si pour tous, l'utilisation des ressources respectives en vue de l'atteinte de l'objectif commun semble évidente, Educatrice B relève, à l'instar d'Ausloos (1995, p. 161) qu'il s'agit également de faire avec les insuffisances de chacun. Il me semble particulièrement important pour les éducatrices d'être sensibles à ces insuffisances et d'impliquer le parent dans le travail indépendamment de ses ressources, *a fortiori* lorsqu'il se montre volontaire. L'égalité est souhaitée dans la relation, mais elle est estimée peu concevable par l'une des éducatrices en raison de son statut de professionnelle dans l'institution. Comme le relèvent Pouchadon et Eloi (2015, p. 5), elle est difficilement envisageable entre les éducateurs et les parents, *a fortiori* dans les contextes de protection de l'enfance dans lesquels ces derniers se disent en difficulté et comptent sur l'expertise et l'intervention des éducateurs. Selon moi, cette égalité est difficile car les éducateurs sont en position de force dans la relation entretenue étant donné qu'ils représentent l'institution mandatée pour former l'enfant. Quoi qu'il en soit, cette égalité souhaitée dans la collaboration est une volonté de partenariat au sens d'André et Richoz (2015), étant donnée la reconnaissance du statut de partenaire de l'autre et la reconnaissance de ses compétences.

En ce qui concerne le ressenti de chacun face au travail partagé, je constate que ce dernier est plutôt présenté par l'ensemble des personnes interrogées comme une coordination des pratiques, dans une dynamique de complémentarité et dans un but de cohérence et de continuité dans le cadre proposé à l'enfant. A l'unanimité, parents et éducatrices se disent satisfaits de ce travail partagé et de l'implication de chacun. Je constate que plutôt que des tâches réparties entre eux, ils envisagent plutôt ce partage comme une implication mutuelle dans un travail commun mais assumé par chacun de son côté. Par ailleurs, ce travail partagé, se base comme les résultats le démontrent sur des stratégies qui se transposent d'un contexte à l'autre et qui engendrent par la même occasion, des difficultés dans leur application, que relève d'ailleurs

l'un des parents. A mon sens, il ne s'agit dès lors pas seulement de s'accorder sur des stratégies à reproduire mais également sur les modalités d'application selon les ressources de chacun en tenant compte des contextes et des outils à disposition. La difficulté de certains parents, évoquée par Educatrice A, à admettre que ce qui leur incombe en tant que parent est assumé par un autre est en lien à l'atteinte dans la pratique leur pratique de la parentalité décrite par Houzel (2007). Si les rôles ne sont pas nécessairement définis par les personnes interrogées, je repère toutefois que l'un et l'autre assurent des rôles implicites. Ainsi, je constate, entre autres, le rôle d'information qui est assuré puisqu'ils disent tous deux communiquer pour coordonner les observations et les stratégies ou encore celui de surveillance que les éducatrices ont pour vérifier que le parent est adéquat dans ses pratiques, et que l'on retrouve également chez les parents attendant que les éducatrices leur démontrent qu'elles œuvrent dans l'intérêt de l'enfant.

La volonté des parents d'être des pairs dans la relation avec un statut égalitaire, explique selon moi la forme de rejet qu'ils éprouvent à l'idée de stratégies imposées par les éducatrices. D'autre part, sans que cela ne fasse l'objet d'une opposition dans les résultats obtenus, je ne peux m'empêcher de voir une corrélation entre deux occurrences. D'un côté, le besoin formulé des parents que l'éducatrice comprenne les raisons des difficultés qu'ils rencontrent à obtenir les mêmes résultats qu'elles en utilisant les mêmes stratégies et de l'autre, le besoin formulé des éducatrices d'obtenir des parents des retours immédiats, « objectifs » et sans filtre lorsqu'ils utilisent lesdites stratégies. A mon sens, les parents, bien qu'ils coconstruisent les stratégies, peuvent se sentir jugés et contrôlés par les éducatrices dont ils connaissent les attentes. Cette attente des éducatrices quant aux retours sur le travail mené à la maison par les parents a une visée de contrôle selon moi. Elles craignent à mon sens l'impact négatif engendré sur l'enfant, dans l'éventualité où elles seraient mal menées. Concernant les résultats différents obtenus, les parents expliquent que le lien filial et l'attachement envers l'enfant, que Giampino (2017) relève par ailleurs, en sont la cause puisqu'ils influencent l'autorité parentale. Par ailleurs, la question de la juste distance est selon moi un débat récurrent des relations entre professionnels, bénéficiaires et familles de ces derniers. Il s'agit à mon sens d'être attentif à ne pas favoriser une immixtion dans la sphère privée, mais de veiller toutefois à créer de lien qui favorisera la collaboration. Selon moi, il est question d'un équilibre car la trop forte proximité tout comme la trop grande distance, nuisent toutes deux aux relations. Dans une collaboration se basant sur un échange régulier d'informations parfois « intimes » des parents, je peux comprendre qu'ils se sentent parfois proche de l'éducateur à qui ils se livrent. Enfin, concernant les modalités de rencontre, j'estime important que le jour, l'heure et le lieu d'entretien soit négociés. Lorsque la rencontre a lieu chez la famille, une inversion du rapport de force peut s'observer, selon moi, car l'éducateur est accueilli dans le « domaine » parental.

Concernant les stratégies adoptées pour envisager le partage du travail, j'estime fondamental de mettre en exergue la différence entre les postures adoptées de part et d'autre. Là où le parent propose humblement ses services, se montrant disponible et ouvert au travail partagé, se mettant ainsi en position basse puisqu'exprimant ses qualités et ses faiblesses, l'éducatrice adopte une position haute vu qu'elle évalue les compétences parentales. Sans qu'elle ne parle de disqualifier le parent en raison des manques identifiés, Educatrice A note toutefois « *porter un regard particulier* » sur les stratégies des parents en fonction de leurs difficultés. Cette stratégie est utilisée, selon moi dans l'intérêt de l'enfant. Un lien avec le travail de collaboration défini par Ausloos (1995, p. 161) impliquant de travailler avec son partenaire malgré ses manques peut être fait ici. On peut également associer cette pratique au concept de coéducation et ses trois axes définis par Bouve (2009, p. 289). En effet, le deuxième axe étant celui de la détermination des différences entre les pratiques des parents et des professionnels, il semble légitime d'envisager l'évaluation faite par les éducatrices comme une identification de ces différences en vue d'envisager la coéducation et le travail partagé.

4. Synthèse

Après avoir exploré le cadre théorique, interrogé les différents acteurs ainsi qu'analysé et interprété leurs propos, il s'agit désormais de mettre en perspective ces données avec mes hypothèses de départ.

H1 : « Pendant leurs entretiens, parents et éducateurs sociaux témoignent de leur respect mutuel et de leur reconnaissance des pratiques et compétences de l'autre. »

Le cadre théorique – Ott (2010) et une étude de l'UDAF (2008) – relève les contraintes du quotidien pouvant expliquer les difficultés parentales rencontrées dans l'éducation des enfants. Le sentiment de culpabilité les accompagnant et celui d'infériorité vis-à-vis des professionnels, relevés par Mahé (2013), légitiment selon moi l'idée qu'ils ont besoin d'être reconnus par les éducatrices qu'ils estiment porteuses d'une expertise. Le témoignage de reconnaissance se fait-il pour autant durant les échanges entre parents et éducatrices ? L'analyse démontre que la reconnaissance des pratiques et des compétences de l'autre est estimée mutuelle. Elle est jugée nécessaire par les parents qui l'associent à un besoin et stratégique par les éducatrices qui l'utilisent pour faciliter la collaboration et la participation du partenaire. Ainsi, de part et d'autre, la reconnaissance exprimée est, certes, un remerciement au partenaire, mais elle est également un outil collaboratif et « thérapeutique ». Collaboratif d'abord, car la reconnaissance du partenaire dans ses compétences le garde confiant et impliqué dans la collaboration dont l'intérêt de l'enfant est la priorité. « Thérapeutique » ensuite puisqu'il permet à l'éducatrice de valoriser et reconnaître le parent dans ses qualités de « bon parent », dont il a besoin de se persuader en raison des sentiments de culpabilité et d'incompétence potentiellement ressentis à la suite du placement de son enfant. Pour autant, les divers biais par lesquels cette reconnaissance est témoignée, souvent implicite et non-verbale, se traduisant par l'implication du partenaire et l'autonomie qui lui est accordée, ne satisfont pas les parents désireux qu'elle soit plus souvent verbalisée par les éducatrices. Si aucune des personnes interrogées ne minimise l'importance du témoignage de reconnaissance, il est intéressant de relever que les parents la voudraient plus explicite et courante alors que l'une des éducatrices craint que pareille attitude n'augmente le sentiment de dépendance du parent vis-à-vis d'elle et n'induisse par conséquent un manque d'autonomie et d'initiatives dont les parents ont pourtant besoin. Pour répondre à cette première hypothèse, j'estime effectivement que les parents et les éducatrices témoignent leur respect mutuel et leur reconnaissance durant leurs entretiens. Cependant, selon la manière dont ils sont exprimés, ces témoignages ne satisfont pas tous les acteurs. Il s'agit dès lors de trouver le juste milieu ? compromis ? de cette verbalisation définie comme un besoin, mais dont l'absence totale ou la constante expression nuisent toutes deux à l'autonomisation parentale.

H2 : « Lorsque parents et éducateurs sociaux négocient une conception commune de l'éducation dans le but d'instaurer une cohérence éducative, la collaboration est facilitée. »

Les entretiens menés m'ont permis de constater qu'un consensus autour d'une conception commune de l'éducation pouvait être nécessaire en certaines situations, bien que les différents points de vue puissent cohabiter dans la relation et ne compliquent pas nécessairement la collaboration. Les pratiques, issues de savoirs scientifiques ou d'un héritage familial sur lequel les parents disent s'appuyer en priorité, à l'inverse des éducatrices, ne sont pas forcément opposées et sont admises à condition qu'elles n'entrent pas en contradiction avec l'intérêt de l'enfant et implique les parents dans la collaboration. Les réactions et attitudes adoptées en cas

de divergences profitent peu souvent aux deux partenaires, comme le relève l'analyse. L'exclusion du parent ou la résignation de ce dernier pour l'éviter semblent être les deux issues possibles aux divergences sur les « bonnes » pratiques ou la « bonne » vision à adopter.

Au vu des réponses obtenues, je peux affirmer que le consensus autour d'une conception commune de l'éducation facilite la collaboration en cas de divergences importantes. Toutefois, ce consensus n'est pas sans frais. Bien qu'il demeure facultatif lorsque la collaboration satisfait les deux parties, il lèse parfois les parents qui n'ont d'autre choix que de l'accepter pour éviter la disqualification, alors qu'ils ne disposent pas toujours des moyens matériels et symboliques pour changer leur vision dominante de la « bonne éducation » selon Delay & Frauenfelder (2013).

H3 : « Parents et éducateurs sociaux utilisent leurs entretiens pour définir leurs rôles respectifs et prévenir les difficultés. »

Lorsque j'ai émis cette hypothèse, j'imaginai le travail partagé entre parents et éducateurs comme nécessitant une définition négociée et explicite des rôles de chacun. Or, bien qu'ils donnent tous deux des définitions sensiblement similaires de la collaboration, s'employant à utiliser leurs ressources respectives qu'ils mettent à disposition du partenaire pour atteindre le but commun établi autour de l'enfant, les deux partis affirment que les rôles ne se négocient pas. Plus qu'une répartition de ces derniers, le travail partagé est plutôt présenté comme une coordination des pratiques en vue d'instaurer la cohérence et la continuité dans le cadre imposé à l'enfant.

Les rôles identifiés, tels que l'information, le partage et le soutien de l'autre, sont plutôt vécus par les deux acteurs lorsque la collaboration fonctionne. La complémentarité et la solidarité entre les intervenants œuvrant dans leur contexte respectif soudent alors la collaboration, bien qu'en cas de divergences, les risques d'exclusion et de soumission du parent reviennent.

Les difficultés relevées quant aux rôles sont engendrées par les positions égalitaires souhaitées, mais rendues impossibles en raison du statut de professionnel incarné par l'éducatrice, à laquelle les parents accordent d'ailleurs un statut d'expert. C'est donc moins le rôle que la position adoptée, la place prise et celle laissée à l'autre, qui sont à l'origine des difficultés rencontrées, en témoigne la posture d'expertes qu'incarnent les éducatrices disant évaluer les compétences parentales avant d'envisager un travail partagé. Pour cette raison, le travail partagé passe avant tout, selon moi, par une désacralisation du statut d'expert incarné par les professionnels. De plus, le partenariat voulu de part et d'autre doit permettre une définition des territoires communs et individuels, ce qui aura pour but d'éviter la concurrence et de favoriser la collaboration et la complémentarité.

Les réponses obtenues m'amènent donc à infirmer cette hypothèse en affirmant que parents et éducatrices n'utilisent pas leurs entretiens pour définir leurs rôles respectifs, ces derniers ne se négociant pas. Il s'agit en revanche de poser les modalités de la collaboration, en début de relation, comme le soulignent les éducatrices, et de mettre ses ressources à disposition du partenaire, selon les parents, afin de partager le travail selon les compétences de chacun.

5. Partie conclusive

5.1 Retour sur la question de recherche

La question initiale de ma recherche a été formulée ainsi :

“comment professionnels et parents de bénéficiaires institutionnalisés s’engagent-t-ils pour établir une collaboration afin d’instaurer une cohérence dans leurs pratiques éducatives ?”

Pour y répondre, au vu des données recueillies, je pense tout d’abord pouvoir affirmer que le type de placement et la politique de l’institution jouent un rôle crucial dans la collaboration entre parents et professionnels. La première étape, celle de l’accueil de l’enfant en institution, est essentielle et conditionne sensiblement la collaboration entre les deux acteurs qui s’y rencontrent physiquement, posant au passage les bases et les modalités de leur collaboration.

J’ai également pu constater que ces deux acteurs s’engagent pour établir une collaboration en mettant en place des stratégies pour s’impliquer ou impliquer l’autre dans la relation même lorsque celle-ci est impactée par des visions et des pratiques divergentes. Cet engagement est cependant variable en raison du statut d’expert que les parents accordent aux éducateurs et de l’inégalité des positions que cette relation induit inévitablement, comme le relèvent par ailleurs Pouchadon et Eloi (2015). Cela se traduit par un engagement parfois passif des parents attendant les décisions et « instructions » du professionnel pour participer ou s’ajuster, bien qu’ils souhaitent parfois, paradoxalement, plus de liberté dans leurs actions. Les parents se sentant inférieurs, l’enjeu majeur de la relation réside dans la reconnaissance des compétences parentales et dans la désacralisation de la position d’expert incarnée par les professionnels, désinhibant ainsi les familles.

Pour anticiper les difficultés, les deux partis s’engagent à impliquer l’autre dans la collaboration en essayant de coconstruire des stratégies afin d’apporter de la cohérence dans l’éducation et le cadre proposé au jeune en transition entre l’institution et son foyer familial. Pour autant, comme le démontre l’analyse, dans les cas de divergences entravant la collaboration, les éducatrices peuvent adopter des méthodes visant à exclure les parents des stratégies éducatives alors que ces derniers auront plutôt tendance à « courber l’échine » et accepter de « se soumettre » aux professionnels pour éviter l’exclusion. Cette dernière étant l’ultime recours, la mission et l’intérêt partagé pour l’enfant, conduisent prioritairement les deux acteurs à s’adapter et à faire des concessions, même lorsque leurs positions sont différentes.

D’autre part, j’ai pris conscience de l’important décalage qui se situe entre l’implication souhaitée des parents et la manière dont les éducatrices aimeraient qu’ils s’impliquent. La bonne manière de s’impliquer étant dictée par les professionnels, il s’agit là encore pour le parent de se soumettre en mettant ses compétences au service d’une implication « juste et bonne » qu’il ne définit pas lui-même.

Ce qui m’a principalement surpris, représente un constat majeur que je souhaite mettre en évidence. Il existe en effet un décalage entre ce que les éducatrices disent et les stratégies qu’elles utilisent. Par exemple, elles disent ne pas se positionner en expertes mais évaluent pourtant les compétences parentales avant d’envisager le travail partagé. Ce rôle de surveillance témoigne d’une position haute adoptée et de la crainte qu’elles éprouvent de voir le parent « faire faux » puisque c’est sur l’enfant, qu’elles ont pour mission d’accompagner, que se répercutent ces « erreurs ». Je constate également que les parents sont en quête de soutien, mais aussi d’autonomie. Les éducatrices ont envie d’accorder cette dernière, mais les risques encourus pour l’enfant, sur lesquels elles spéculent, les amène à adopter des attitudes d’autorité.

Enfin, j'aimerais qu'une recherche soit menée auprès d'enfants dont la collaboration entre les parents et l'éducateur est conflictuelle. Donner la parole à ceux pouvant vivre un conflit de loyauté important, sensibiliserait davantage les acteurs de son éducation sur la nécessité et les enjeux de leur collaboration.

5.2 Limites de l'étude

La présente étude résulte tout d'abord de mes choix personnels. Les concepts abordés ne sont donc nullement exhaustifs. De plus, en raison de la taille de l'échantillon, les résultats ne sont pas généralisables. Le faible nombre de personnes interrogées ne permet pas d'extrapoler légitimement les résultats obtenus. De même, n'avoir eu à faire qu'avec des éducatrices peut également retracer le point de vue alors que des travailleurs sociaux des deux genres auraient pu diversifier davantage les réponses et apporter des dimensions nouvelles au sujet.

En outre, la recherche a été effectuée dans une institution où les jeunes sont volontaires, ce qui n'entrave pas le travail avec les familles. L'étude est donc difficilement transposable à des contextes dans lesquels il s'agit d'œuvrer avec des familles faisant face à des placements imposés de leur enfant, de types pénaux par exemple.

De plus, les personnes interrogées qui ont été d'accord de s'entretenir avec moi l'auraient-elles été dans l'éventualité où la relation entretenue entre le parent ou l'éducatrice aurait été mauvaise ? Les résultats obtenus en témoignent d'ailleurs, les éducatrices et les parents interrogés entretiennent de bonnes relations. Or, il aurait justement été intéressant d'avoir l'avis de personnes dont la collaboration n'est pas bonne dans le cadre d'un travail de recherche comme celui-ci, ce qui l'aurait assurément enrichi.

De même, les éducatrices interrogées travaillent, tout comme moi, au Centre Orif Sion. Bien que nous travaillions dans des structures différentes et que nos échanges soient limités, il est légitime de questionner l'objectivité et la neutralité quant aux réponses qu'ils m'ont données, puisque je suis leur collègue. Cela représente assurément une limite de ce travail.

Enfin, ce travail est indiscutablement empreint de subjectivité. Bien qu'ayant été mises en perspectives avec des concepts théoriques, les données recueillies auprès des personnes interrogées ont été analysées selon mon interprétation personnelle.

5.3 Evaluation des objectifs de recherche

D'après les objectifs posés, voici les différents constats que je peux en tirer :

➤ **Exploration théorique des concepts de collaboration, d'éducation, de placement institutionnel et de compétences parentales.**

Par le biais des concepts présentés dans mon cadre théorique, j'ai pu explorer et définir les notions susmentionnées. Les nombreuses lectures effectuées, ne figurant pas toutes dans la bibliographie puisque pas utilisées dans le présent travail, ont grandement enrichi ma compréhension du sujet.

➤ **Recueil des points de vue et représentations des parents et éducateurs quant à l'éducation et à la collaboration.**

Grâce aux entretiens effectués auprès des parents et des éducatrices, j'ai pu recueillir des points de vue et des expériences quant au sujet de cette recherche. Cela m'a permis d'enrichir son contenu et de constater l'importance de la collaboration dans ce type de contexte.

- **Identification des stratégies que parents et éducateurs disent mobiliser durant leurs échanges ainsi que lors de divergences pour favoriser la collaboration et l'établissement d'un recueil des freins et facilitateurs à ladite collaboration.**

Durant les entretiens, j'ai abordé des sujets délicats en questionnant les deux parties sur les difficultés rencontrées dans la collaboration qu'ils entretiennent. La deuxième thématique de mon analyse regroupe un nombre important d'éléments que parents et éducatrices ont relevé comme étant à l'origine de divergences. La manière dont ils sont impactés par ces dernières et les solutions/stratégies utilisées pour y répondre, constituent à mon sens un riche recueil.

- **Elaboration de pistes d'action destinées à favoriser la collaboration entre parents et éducateurs.**

Durant le processus, j'ai envisagé des pistes d'action qui ont évolué continuellement au fil de la recherche. Ces dernières sont présentées dans le chapitre ci-dessous.

5.4 Pistes d'action professionnelles

Au terme de cette recherche, je suis en mesure de proposer des pistes d'action destinées à faciliter la collaboration parent-éducateur.

Contrat de collaboration

Les difficultés rencontrées par les acteurs quant à la communication et aux échanges que certains parents aimeraient plus nombreux m'amènent à penser qu'il existe un manque à combler au niveau des modalités de la collaboration. Bien que les bases de cette dernière soient habituellement posées lors de l'accueil en institution du jeune, un contrat écrit entre les deux parties permettrait éventuellement de formaliser cette collaboration. Face à des parents dont l'inhibition est due à leur crainte de déranger l'éducateur, un document écrit faciliterait peut-être la démarche. Les entretiens, leur fréquence, le lieu dans lequel ils se feraient, les jours/heures de disponibilité de chacun ou encore les attentes respectives pourraient faire l'objet d'un document engageant le parent et l'éducateur. La réglementation de certaines modalités de leur relation pourrait également servir à définir leurs rôles respectifs, ce qui pourrait être envisagé si la collaboration ne va pas, car plus que le cadre pouvant poser problème, c'est aussi la place donnée à l'autre et la position qui lui est laissée qui peuvent engendrer des divergences.

Donner la parole aux parents

Au terme de la collaboration, une fois que le jeune quitte l'institution et que les rapports entre parents et éducateur cessent, il serait intéressant que l'institution propose aux parents un formulaire de satisfaction anonyme non daté dans lequel ils pourraient se livrer ouvertement. Bien que ce formulaire n'aiderait pas les deux acteurs, il pourrait constituer pour les éducateurs un riche répertoire d'avis et de propositions se révélant utile quant aux collaborations futures.

Visite chez les parents

A l'instar des parents visitant l'institution, nouveau lieu de vie de l'enfant et de travail de l'éducateur, il serait intéressant pour ce dernier de pouvoir rencontrer les parents chez eux à l'occasion d'une visite en début de formation. La relation de confiance pourrait selon moi être encensée par cette démarche. Cela pourrait également permettre à l'éducateur de se rendre compte du contexte de vie du jeune et d'adopter des stratégies y relatives. Cette piste peut toutefois créer un malaise et impacter la juste distance/proximité professionnelle qu'il est recommandé de respecter dans ce type de relation.

5.5 Bilan

Bilan professionnel

Par le biais de ce travail, j'ai pu entraîner diverses compétences en lien avec ma posture d'éducateur. En plus de développer des connaissances sur le thème de la collaboration parents-professionnels et de m'essayer à des démarches d'entretien de recherche auxquelles j'étais peu habitué, ce travail m'a donné l'opportunité de découvrir la recherche scientifique et son processus. Ayant abordé ce travail avec beaucoup d'appréhensions, je suis désormais familiarisé avec les différentes étapes du processus et j'aborderai assurément plus sereinement mes éventuels travaux futurs.

Les entretiens menés m'ont permis d'entraîner des compétences relationnelles et interactionnelles essentielles à ce métier. Ils m'ont sensibilisé aux attentes et besoins des parents qui se sont livrés ouvertement, car n'entretenant aucun lien avec moi. Ces échanges m'ont aidé à ajuster ma posture professionnelle face aux parents avec lesquels je collabore actuellement. Le cadre théorique développé, les entretiens menés et l'analyse effectuée ont changé ma vision dominante de la collaboration parent-éducateur qui était peu sensible aux contraintes parentales et aux difficultés de ces derniers à éduquer leur enfant. Ma position s'est assouplie, notamment grâce aux entretiens qui m'ont permis de voir ce qui se cache derrière « le rideau » et de tenir davantage compte des ressources et limites parentales. Ce travail m'a donc aidé à adopter une posture plus en adéquation avec mes objectifs de collaboration. Par exemple, je me rends compte de la position haute que j'ai pu adopter jusqu'ici face à certains parents. J'ai eu tendance à voir ma manière de procéder comme étant la « bonne », sans nécessairement admettre que celle des parents pouvait être tout autant valable. Je suis désormais plus sensible à l'idée que le parent peut être adéquat, sans faire « comme moi je pense qu'il doit faire ».

De plus, je réalise le besoin des parents d'être valorisés et reconnus dans leur rôle. L'impact du placement sur le sentiment de compétence et sur leur pratique de la parentalité fait qu'ils sont régulièrement à la recherche de l'approbation et en proie au doute. Je suis désormais plus à-même de repérer les moments où je sens qu'ils auraient besoin d'être rassurés et de leur apporter le feedback dont ils ont besoin.

Je suis également animé par cette crainte de voir le parent adopter des pratiques nuisant à l'enfant, car je suis responsable de la réussite de ce dernier. Je me rends aussi compte qu'il est plus facile pour les éducateurs de considérer que le parent « fait faux » plutôt que d'admettre sa propre responsabilité face aux difficultés ou aux échecs.

Finalement, ce long processus et l'ampleur du travail qu'il suscite m'ont demandé un sens important de l'organisation. Avec un agenda chargé au quotidien, notamment en raison de mon statut d'étudiant en emploi, il m'a fallu concilier la recherche à un travail de terrain exigeant. Je dois toutefois relever la richesse que la conciliation de ces deux dimensions a amené à mon travail d'éducateur : j'ai pu tisser des liens théorie-pratique dont j'aurais été incapable sans avoir mené les recherches pour la construction de mon cadre conceptuel.

Bilan personnel

Soucieux par nature, j'ai peu l'habitude de me laisser surprendre et de laisser la place au doute. Pour cette raison, je m'emploie pour ainsi dire toujours à envisager et anticiper les choses. Or, durant les entretiens semi-directifs menés pour cette recherche, bien qu'aidé de ma grille d'entretien, j'ai laissé la parole aux personnes, puis ai dû me confronter à l'imprévisibilité des réponses sur lesquelles il m'a fallu rebondir avec un sens de l'improvisation qui ne m'est pas naturel. Je suis assurément plus serein et plus à l'aise désormais avec l'imprévu.

L'analyse m'a demandé une réflexion permanente afin d'articuler les données recueillies auprès des personnes interrogées avec le cadre théorique construit. L'esprit critique et la remise en question m'ont ainsi accompagné tout au long du processus. Cela n'a pas toujours facilité l'avancée de mon travail, car étant exigeant avec moi-même et soucieux de la qualité du travail à restituer, j'ai dû me restreindre face à l'ampleur des concepts théoriques en lien avec le sujet. J'ai appris à me fixer des limites, chose qu'il m'était particulièrement difficile auparavant. J'avais déjà conscience du surinvestissement et l'insatisfaction récurrente qui caractérisaient mes travaux, mais je suis à présent plus à l'aise pour « quittancer » mon propre travail bien que j'éprouve encore des difficultés à me montrer objectif quant à lui.

Enfin, je suis globalement satisfait des apprentissages réalisés durant ce travail. Son aboutissement représente pour moi un point de satisfaction personnel important, d'une part, parce qu'il représente la dernière étape de mon parcours de formation et, d'autre part, parce qu'il est assurément celui qui m'a demandé le plus d'engagement et d'efforts. Indépendamment de sa qualité et des résultats obtenus, ce sont les différentes étapes que je retiendrai avant tout, car elles m'ont enrichies tant professionnellement que personnellement.

5.6 Conclusion générale

En somme, lorsque je regarde le chemin parcouru, je constate les importantes étapes qui l'ont ponctué. Le choix de ce sujet de travail a d'abord été motivé par de nombreux questionnements survenus au cours de ma pratique et par les difficultés que j'avais personnellement rencontrées. L'exploration théorique et les démarches empiriques m'ont, quant à elles, donné l'occasion d'étoffer mes connaissances et de m'outiller en vue des collaborations futures qui porteront assurément l'empreinte de cette recherche. La partie empirique, pour laquelle j'ai éprouvé beaucoup de plaisir et la partie conclusive qui clos ce processus ont-elles aussi été marquées par d'incessants questionnements et apprentissages.

Mon approche est déjà marquée par cette recherche puisque j'adopte déjà des postures et des stratégies visant à anticiper les difficultés relevées dans ce travail et je suis convaincu de l'apport que ce travail représente pour ma pratique et garderai toujours en mémoire l'évolution personnelle que ce processus a suscité chez moi.

Par ailleurs, si toutes les étapes sont la résultante de choix et de partis pris qui ont déterminé l'orientation de cette étude, il faut rappeler que le sujet de la collaboration parent-éducateur est vaste. Une recherche plus approfondie des concepts abordés et un échantillon plus important permettraient de l'explorer davantage.

En guise de message à mes pairs, qu'ils soient ou non en quête de solutions quant aux difficultés rencontrées dans la relation entretenue avec les parents, j'aimerais souligner une fois encore l'importance d'envisager ce qui se cache derrière les apparences. Ces premières impressions ne doivent pas nous amener à des conclusions hâtives et à la disqualification d'emblée des parents, sans identifier les limites et les freins auxquels ils sont confrontés et sans admettre qu'ils peuvent, tout comme nous, évoluer dans leur pratique et leurs représentations. Les ressources dont ils disposent, la connaissance qu'ils ont de leur enfant et le lien filial qui les unit représentent une richesse dont l'éducateur aurait tort de se priver, même s'il faut se montrer persévérant et pugnace pour y accéder.

Ainsi, le travail avec les familles est inhérent à cette profession. Pour l'importance que la collaboration avec les familles revêt dans le parcours institutionnel de l'enfant et parce qu'il suscite de nombreuses interrogations chez les éducateurs en formation, je pense qu'il serait pertinent que les écoles de Travail Social ou les institutions proposent des formations spécifiques sur le sujet.

Sources

Bibliographie

- Allard, C. (2007). *Pour réussir le placement familial*. Paris: ESF.
- André, B., & Richoz, J.-C. (2015). *Parents et enseignants : de l'affrontement à la coopération*. Lausanne : Favre .
- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles : Temps, chaos, processus*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès.
- Cadière, J. (2013). *Traitement et analyse du corpus*. Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- Chapponnais, M. (2009). *Placer l'enfant en institution : MECS, foyers éducatifs et villages d'enfants*. Dunod.
- Euillet, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2008). Des parents en quête de parentalité. *Sociétés Et Jeunesses En Difficulté, Vol. 5*.
- Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité (Savoir et formation. Série Education familiale)*. Paris: L'Harmattan.
- Giampino, S. (2017). Accueillir le petit enfant, c'est accueillir sa famille. In *Refonder l'accueil des jeunes enfants* (pp. 57-88). Toulouse, France: ERES.
- Guerdan, V., & Bösch, I. u. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche : [actes du VIe Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM)]*. Outremont, Québec: Ed. Logiques.
- Houzel, D. (2007). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Lepage-Chabriaux, M. (1996). *Réussir le placement des mineurs en danger*. Paris: L'Harmattan.
- Liebig, E. (2016). *La bonne éducation : parents, réappropriiez-vous l'éducation de vos enfants !* Paris: Michalon.
- Mahé, J.-L. (2013). *Entre déchirure et soulagement : Des parents face au placement de leur enfant dans une collectivité de l'aide sociale à l'enfance*. Nîmes: Champs social.
- Marcel, J.-F. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: G. Morin.
- Nouvel, J.-L., & Dessons, M. (2009). Conflit de loyauté dans la dynamique du placement, du singulier au pluriel.
- Osty, E., & Trinquet, J. (1970). *La Bible, Deutéronome*. Editions Rencontre.
- Pouchadon, M.-L., & Eloi, M. (2015). Coopérer avec les familles: Le "travail" éducatif en protection de l'enfance. *Biennale Internationale du Cnam 2015: Coopérer?* Cnam, Jun 2015, Paris, France. From {halshs-01188447}
- Roméo, C. (2001). L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance. *Journal du droit des jeunes, 209(9)*, 12-22.

- Schultheis, F., Frauenfelder, A., Delay, C., Stassen, J.-F., & Ion, G. (2005). *La maltraitance envers les enfants : Entre consensus moral, fausses évidences et enjeux sociaux ignorés : Rapport final*. Genève: Université de Genève, département de sociologie.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale, vol. 2, no. 2*, pp. 15-30.
- Van Campenhoudht, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Bibliographie légale

- Circulaire sur les mesures de réadaptation d'ordre professionnel (CMRP), C. s. (2020). Récupéré de <https://sozialversicherungen.admin.ch/fr/d/6396/download> (consulté le 10.05.2020)
- Code Civil Suisse du 10 décembre 1907 ; C. S. (2020). *Code civil suisse*. Berne, Suisse: Chancellerie fédérale.
- Loi en faveur de la jeunesse (LJe), Récupéré de : https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/850.4/versions/155 (consulté le 10.02.20)
- Loi sur l'assurance-invalidité (LAI), L. f.-i. (2014). Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19590131/201401010000/831.20.pdf> (consulté le 10.02.2020)
- Office des mineurs du canton de Berne. (2015). *Directives relatives au placement d'un enfant hors de son foyer d'origine*. Récupéré de https://www.jgk.be.ch/jgk/fr/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/kinder_in_pflegefamilien.assetref/dam/documents/JGK/KJA/fr/BA/KJA_BA_Richtlinien-Fremdunterbringung-eines-Kindes_fr.pdf (consulté le 10.02.2020)
- OPE, O. s. (2017). Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/index.html> (consulté le 15.02.2020)

Ressources électroniques

- Arnould-Coudray, F. (2006). De la séparation au lien: Processus d'admission et dispositif d'accueil. *Les Cahiers Dynamiques, 37(1)*, pp. 43-47, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2006-1-page-43.htm> (consulté le 25.02.20).
- Association Famidac. (2012). *Suppléance – substitution*, disponible [en ligne] URL : <https://www.famidac.fr/?49-Suppléance-substitution> (consulté le 05.03.2020).
- Bardou, E. (2015). Coéducation parents-professionnels : La parentalité au cœur d'un lieu d'accueil enfants-parents et dans une crèche parentale. *Le Journal des psychologues, 328(5)*, pp. 28-33, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/jdp.328.0028> (consulté le 21.03.20).
- Boisson, A., Pujol, H., & Rorive, B. (2003). Repenser le partage des rôles entre parents et professionnels de l'éducation. *Enfances & Psy*, pp. 33-39, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn-int.info/revue-enfances-et-psy-2003-1-page-33.htm> (consulté le 23.03.20).

- Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. In C. Bouve, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 281-292). ERES, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/pour-un-accueil-de-qualite-de-la-petite-enfance--9782749210452-page-281.htm> (consulté le 22.03.20).
- Cadoret, A. (2006). Le champ de la parenté aujourd'hui. *Cités*, 28(4), pp. 49-59, disponible [en ligne] URL : [doi:10.3917/cite.028.0049](https://doi.org/10.3917/cite.028.0049) (consulté le 05.03.20).
- Califice, M. (2010). Ou comment en tant que travailleur social réussir une relation complémentaire avec la famille dans l'intérêt de l'enfant ? *Journal du droit des jeunes*, 295(5), pp. 24-26, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/jdj.295.0024> (consulté le 04.02.20).
- Chapon-Crouzet, N. (2005). Un nouveau regard sur le placement familial : Relations affectives et mode de suppléance. *Dialogue*, 167(1), 17-27, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/dia.167.0017> (consulté le 04.03.20).
- De Ortiz, N. (2015). L'admission en internat : une chance pour l'alliance entre parents et professionnels. *Devenir*, vol. 27(4), pp. 243-268, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2015-4-page-243.htm> (consulté le 04.02.20).
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire: Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, vol. 37(2), pp. 181-206, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2013-2-page-181.htm> (consulté le 11.03.20).
- Elliot, S. (2006). Le placement : ordonnance de séparation. *Les Cahiers Dynamiques* 37(1), pp. 67-69, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2006-1-page-67.htm> (consulté le 11.02.20).
- Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, vol.29(4), pp. 463-485, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2005-4-page-463.htm> (consulté le 15.02.20).
- Grégoire, J. (2019). La communication dans la relation. In *Les états du moi : trois systèmes interactifs* (pp. 249-257). Caniac-du-Causse, France: NORPPA, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1462> (consulté le 18.02.20).
- Houzel, D. (2003). Un autre regard sur la parentalité. *Enfances & Psy*, no21(1), pp. 79-82, disponible [en ligne] URL : [doi:10.3917/ep.021.0079](https://doi.org/10.3917/ep.021.0079). (consulté le 11.03.20).
- Landry, C., & Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la Recherche en Education*, pp. 163-188, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.7202/1017002ar> (consulté le 07.02.20).
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), pp. 525-543, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.7202/016275ar> (consulté le 17.02.20).
- Maraquin, C. (2009). Se sentir "chez soi" en institution...? *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 103, no. 3, pp. 36-39, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2009-3-page-36.htm> (consulté le 10.02.20).

- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Etudes, tome 412(1)*, pp. 56-63, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/etu.4121.0053> (consulté le 20.03.20).
- Meyer, P. (2004). Parents et parentalité. *VST - Vie sociale et traitements, vol. no 84, no. 4*, pp. 9-11, disponible [en ligne] URL : [doi:10.3917/vst.084.0009](https://doi.org/10.3917/vst.084.0009). (consulté le 01.03.20).
- Neyrand, G. (2015). Dis Gérard, c'est quoi, la parentalité ? *Spirale, 73(1)*, pp. 145-154, disponible [en ligne] URL : [doi:10.3917/spi.073.0145](https://doi.org/10.3917/spi.073.0145). (consulté le 15.03.20).
- Ott, L. (2010). *Travailler avec les familles : Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*. Toulouse, France: ERES, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/eres.ott.2006.01> (consulté le 08.03.20).
- Perrotin, C. (2010). Respecter, qu'est-ce à dire : De l'hospitalité accordée à la responsabilité assumée, quels enjeux éthiques ? *Gérontologie et société, vol. 33/133(2)*, pp. 43-50, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/gs.133.0043> (consulté le 17.02.20).
- Potin, E. (2012). Le parcours de placement : dimensions et processus. Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance. pp. 61-85, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/enfants-places-deplaces-replaces--9782749234694-page-61.htm> (consulté le 11.02.20).
- Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux, vol. no. 108(4)*, pp. 125-152, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-4-page-125.htm> (consulté le 14.03.20).
- Randin, J.-M. (2008). Qu'est-ce que l'écoute: Des exigences d'une si puissante « petite chose ». *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche, 7(1)*, pp. 71-78, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.3917/acp.007.0071> (consulté le 13.03.20).
- Rollet, C. (2013). *L'enfance et l'éducation donnée aux enfants : Perspective historique. In Traité d'éducation familiale* (pp. 57-77). Dunod, disponible [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/traite-d-education-familiale--9782100582914.htm> (consulté le 18.02.20).
- Zarifian, P. (2010). La communication dans le travail: Intervention faite dans le cadre d'une formation de l'AFCI (Association française de communication interne). *Communication & Organisation, 38(2)*, pp. 135-146, disponible [en ligne] URL : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1462> (consulté le 20.03.20).
- Zatti, K. B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse, analyse, développement de la qualité et professionnalisation*, disponible [en ligne] URL : https://www.admin.ch/ch/f/gg/pc/documents/1623/Bericht_2.pdf. (consulté le 11.02.20).

Sites internet

- Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales, CDAS, C. d. (2009). disponible [en ligne] URL : https://ch-sodk.s3.amazonaws.com/media/files/Recommandations_Quality4Children.pdf (consulté le 08.03.20).
- Guide Social Romand (GSR), G. S. (2016), disponible [en ligne] URL : <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/107> (consulté le 10.02.20).
- Guide Social Romand (GSR), G. S. (2019), disponible [en ligne] URL : <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/106> (consulté le 10.02.20).

Orif Sion (2020), disponible [en ligne] URL : <https://www.orif.ch/fr/sites-orif/valais/orif-sion/> (consulté le 10.04.2020)

Union départementale des Associations familiales de la Vienne, UDAF, U. d. (2009). *La vie de parent au quotidien*, disponible [en ligne] URL : https://www.unaf.fr/IMG/pdf/La_vie_de_parent_au_quotidien-2.pdf (consulté le 12.02.20)

Dictionnaires

Karoubi, L. (2008). *Le Petit Larousse Illustré 2009*. Paris : Larousse.

Rey, A. (1998). *Le Robert Micro : Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Annexes

Formulaire de consentement

Mirvet Uka

XXXX

XXXX

xxxx@xxxx

Formulaire de consentement

Par ma signature, je, soussigné·e,, déclare consentir à participer à la recherche menée par Mirvet Uka dans le cadre de son Travail de Bachelor. Je déclare prendre volontairement part à l'entretien.

Je confirme que tant le sujet de la recherche que son déroulement, m'ont été expliqués clairement et de façon compréhensible pour moi. M'ont ainsi été communiquées les informations portant sur :

- L'objectif, la méthode et la durée de la recherche
- L'usage qui sera fait des données recueillies

J'ai également été informé·e sur le fait que :

- Mon identité ainsi que les données récoltées seront traitées de manière confidentielle,
- L'entretien est enregistré puis retranscrit,
- Les données récoltées ne seront pas utilisées à des fins autres que celles spécifiques au Travail de Bachelor,
- Les données récoltées seront détruites à la fin du Travail de Bachelor,
- Je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
- Je suis libre de ne pas répondre à certaines questions,
- Je peux mettre un terme à l'entretien à tout moment,

Je peux demander une copie du présent document.

Participant

Nom :

Prénom :

Lieu et date :

Signature :

Personne réalisant la recherche

Nom :

Prénom :

Lieu et date :

Signature :

Courriel destiné aux professionnels

Chèr(e) collègue,

Dans le cadre de ma formation HES en Travail Social, je réalise en guise de travail de fin d'études, une recherche portant sur la collaboration parents-professionnel·le·s.

Ma question de recherche est la suivante : **“Comment professionnel·le·s et parents de bénéficiaires institutionnalisés·e·s s’engagent-t-ils pour établir une collaboration afin d’instaurer la cohérence dans leurs pratiques éducatives ?”**

Je m’intéresse à cette collaboration car elle joue un rôle important dans le parcours des jeunes en transition entre institution et foyer familial. Il est essentiel selon moi de questionner les professionnel·le·s et les parents, puisqu’ils sont les principaux concernés par ce sujet et afin de pouvoir croiser les regards et identifier les stratégies ainsi que les modalités selon lesquelles ils collaborent.

Ma démarche consiste à m’entretenir individuellement avec un·e éducateur·trice puis individuellement également avec le·s parent·s d’un·e de ses référe·e·s. (Si les deux parents de l’apprenti·e souhaitent participer, je mènerai avec eux un échange à trois). Je mènerai avec chacun de vous un entretien semi-directif enregistré puis retranscrit. Ni l’enregistrement ni la retranscription ne figureront dans mon travail. Ils ne serviront qu’à faciliter l’analyse et seront détruits par la suite. Je m’engage à observer la discrétion la plus absolue sur l’intégralité de la démarche. Je garantis la confidentialité sur l’ensemble des propos qui seront tenus durant notre échange ainsi que l’anonymat sur les données recueillies.

Si vous acceptez de participer à cette démarche, merci de me contacter. Dans cette éventualité, voici ce qui vous attend très concrètement :

- Un entretien individuel de 45-60 minutes avec moi
- Contacter les parents qui s’entreprendront potentiellement avec moi et leur transmettre ma demande (que vous trouverez en pièce jointe)

L’entretien peut se faire à l’occasion d’une rencontre, en respectant les mesures sanitaires en vigueur, mais en cette période de crise sanitaire, un appel audio ou vidéo conviendrait également. Je m’adapterai à la date, à l’heure et éventuellement au lieu d’entretien.

Je vous remercie d’avance pour votre collaboration ainsi que celle des parents. Je me tiens à disposition en cas de questions ou pour de plus amples informations sur la démarche.

Cordialement et meilleures salutations

Mirvet Uka

Courrier destiné aux parents

Demande d'entretien pour Travail de Bachelor

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation d'éducateur à la Haute Ecole de Travail Social de Sierre, je réalise pour mon travail de fin d'études, une recherche portant sur la collaboration parents-professionnel·le·s. Pour ce travail, je dois m'appuyer sur des entretiens et j'ai choisi le Centre Orif Sion où je termine ma formation en emploi pour les mener.

Je recherche des parents qui voudraient bien m'aider dans ma recherche en échangeant avec moi sur la question de la collaboration qu'ils ont avec l'éducateur·trice référent de leur enfant. Ce sujet m'intéresse car la collaboration entre parent et éducateurs·trices joue un rôle important dans le parcours des jeunes en transition entre institution et foyer familial. Le point de vue des parents est essentiel pour cette recherche puisqu'ils sont eux-mêmes principalement concernés par ce sujet. Ce que je cherche à comprendre, c'est la manière dont les rencontres avec l'éducateur·trice se déroulent et ce qu'elles apportent aux parents.

Si vous recevez ce courrier, c'est parce que votre point de vue de parent d'enfant en institution m'intéresse et parce que l'éducateur·trice référent·e de votre enfant a lui-même accepté de participer à cette démarche.

J'aurais besoin d'avoir avec vous un entretien de 45-50 minutes enregistré puis retranscrit. Ni l'enregistrement ni la retranscription n'apparaîtront dans mon travail. Ils ne serviront qu'à faciliter l'analyse et seront détruits par la suite. Je garantis la totale confidentialité de notre entretien et l'anonymat sur les données recueillies. Il est important de préciser que l'éducateur·trice référent·e de votre enfant n'aura pas accès à ce qui a été dit durant notre entretien.

Si cette démarche vous intéresse et si vous acceptez de vous entretenir avec moi ou si vous avez des questions, je vous remercie de me contacter directement au numéro suivant **XXX XXX XX XX**, j'y répondrai avec plaisir.

Quant à la date et au lieu de rendez-vous, je m'adapterai à vos disponibilités. En cette période de crise sanitaire, l'entretien peut aussi se faire par un appel audio ou vidéo.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration et me tiens évidemment à disposition en cas de questions ou pour de plus amples informations.

Cordialement et meilleures salutations

Mirvet Uka

Grilles d'entretiens

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS		
Introduction		Remarques
Remerciement au parent	Pour avoir accepté de prendre part à cet entretien et pour le temps qu'il m'accorde	
Présentation personnelle	Etudiant HES en Travail Social qui fait un travail de recherche pour son mémoire, portant sur la collaboration parent-éducateur	
Personnes interrogées	En parallèle de cet entretien, je mènerai avec l'éducateur référent de votre enfant, un entretien portant sur le même sujet, afin de croiser les regards sur la collaboration.	
Enregistrement de l'entretien	Etant donné la durée prévue de l'entretien, l'échange sera enregistré afin de pouvoir le retranscrire fidèlement, sans omission. <i>Etes-vous d'accord avec cela ? (Malgré l'accord initial, si la personne est désormais hésitante, j'explique en détails les closes d'anonymat, de confidentialité, l'exploitation de l'enregistrement et de la retranscription ainsi que leur destruction au terme du travail)</i>	
Ethique		Remarques
Anonymat	Les données récoltées seront rendues anonymes, empêchant votre identification. Votre nom n'apparaîtra sur aucun document et ne sera cité nulle part. La retranscription de cet entretien ne figurera pas dans mon travail. Elle est faite pour faciliter l'analyse.	
Confidentialité	Je m'engage à observer la discrétion la plus absolue sur l'intégralité de la démarche. Ce qui sera dit durant l'entretien n'aura pas de conséquence pour vous.	
Règles de l'entretien	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vous êtes libre d'exiger une pause ou de mettre un terme à l'entretien à tout moment 2. Vous êtes libre de ne pas répondre à certaines des questions qui vous seront posées 3. Vous êtes libre de demander des explications complémentaires si vous n'êtes pas au clair avec une question. 4. Les réponses vous appartiennent. Vous pouvez vous exprimer librement. Il n'y a ni réponse juste ni réponse fausse. 	
Autres		Remarques
Questions	Avez-vous des questions ?	
Propositions	Souhaitez-vous dire quelque chose avant que nous commençons ?	

Question de recherche : “Comment professionnels et parents de bénéficiaires institutionnalisés, s’engagent-t-ils pour établir une collaboration, afin d’instaurer la cohérence dans leur travail éducatif” ?

Hypothèses	Axes Variables Dimensions	Questions	Questions de relance	Indicateurs
Questions d’ordre général sur la <u>collaboration</u>	Définition/conception	<p><i>Je m’intéresse donc à la collaboration entre éducateurs et parents d’enfants placés en institution et plus spécifiquement à la manière dont cette collaboration se met en place, comment elle est vécue de part et d’autre et à ce que chacun met en place pour la favoriser.</i></p> <p><i>Etant donné que vous partagez l’éducation de l’enfant, un échange s’instaure entre l’éducateur et le parent et il est dès lors question de collaboration.</i></p> <p>Qu’est-ce que la collaboration pour vous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comment la définiriez-vous ? ● Quels sont les principes de la collaboration selon vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Objectifs de la collaboration <input type="checkbox"/> Valeurs <input type="checkbox"/> Modalités
	Vécu/perception	<p>Racontez-moi comment cette collaboration se passe-t-elle concrètement pour vous ?</p> <p>Si un tiers venait à entrer dans la salle dans laquelle vous et votre binôme discutez, comment décrirait-il votre collaboration ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pourriez-vous me donner des exemples : de choses qui se passent bien et d’autres moins bien ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Communication
Hypothèse 1 : « Pendant leurs entretiens, parents et éducateurs sociaux témoignent de leur <u>respect mutuel</u> et de leur <u>reconnaissance</u> des pratiques et des <u>compétences</u> de l’autre. »	Besoins/attentes	Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la collaboration que vous entretenez ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Exprimez-vous ces attentes ? comment ? ● Qu’attendez-vous de votre binôme ? ● Que pensez-vous que votre binôme attende de vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Respect <input type="checkbox"/> Attentes <input type="checkbox"/> Reconnaissance <input type="checkbox"/> Confiance

	Vécu/perception	Vous sentez-vous respecté et reconnu dans la relation ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels éléments vous amènent à dire cela ? • Pensez-vous qu'il en va de même pour l'éducateur ? • Comment, d'un point de vue hiérarchique, vous situeriez-vous ainsi que votre binôme dans cette relation ? • Selon vous, en quoi la dimension hiérarchique influence la collaboration ? Exemples ?	<input type="checkbox"/> Respect mutuel <input type="checkbox"/> Hiérarchie <input type="checkbox"/> Co-construction <input type="checkbox"/> Réciprocité
	Témoignage du respect et de la reconnaissance	Arrive-t-il à l'éducateur de commenter votre travail, vos pratiques et vos décisions ? (Pour vous donner son avis, son accord ou pour vous encourager) Inversement, vous arrive-t-il de lui exprimer ces mêmes choses ?	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière le fait-il ? • Cela est-il satisfaisant pour vous ? • Cela est-il important pour vous ? <ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière ? • En quoi cela est-il important pour lui selon vous ? 	<input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Méthodes de témoignage
Hypothèse 2 : « Lorsque parents et éducateurs sociaux <u>négoient</u> une <u>conception commune de l'éducation</u> dans le but d'instaurer une cohérence éducative, la collaboration est facilitée. »	Conception de l'éducation	Selon vous, qu'est-ce qu'une bonne éducation ?	<ul style="list-style-type: none"> • Sur quelles valeurs repose-t-elle ? • Quelle est l'origine de cette conception ? 	<input type="checkbox"/> Valeurs <input type="checkbox"/> Origine de cette conception
	Consensus	En quoi pensez-vous que votre vision rejoint ou se distingue de celle de l'éducateur ?	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, à quoi sont dues ces différences ? • En quoi cette manière de voir les choses influence votre collaboration ? des exemples ? • Comment ces différences se répercutent-elles sur votre relation ? • Quelles sont les points de divergences possibles ? • Est-il possible de collaborer malgré des visions différentes ? 	<input type="checkbox"/> Convergences <input type="checkbox"/> Divergences <input type="checkbox"/> Causes et conséquences <input type="checkbox"/> Recherche du consensus
Hypothèse 3 : « Parents et éducateurs sociaux utilisent leurs	Les rencontres et échanges	Comment s'organisent vos échanges/rencontres ?	<ul style="list-style-type: none"> • A quelles occasions est-ce que vous collaborez/échangez ? • Quelle est la fréquence des échanges que vous avez avec l'éducateur ? 	<input type="checkbox"/> Occasions <input type="checkbox"/> Lieux <input type="checkbox"/> Durée <input type="checkbox"/> Fréquence

<p><u>entretiens</u> pour définir leurs <u>rôles</u> respectifs et prévenir les difficultés. »</p>			<ul style="list-style-type: none"> ● Que pensez-vous de la fréquence de vos entretiens ? ● Sur quoi portent ces entretiens ? ● Dans quels contextes ont-ils lieu ? (Orif, café, téléphone) ? ● Qu'appréciez-vous dans ces moments ? exemples ? ● Qu'est-ce qui est difficile dans ces rencontres ? ● A quelles occasions avez-vous eu des difficultés ? que s'est-il passé ? comment la situation a-t-elle évolué ? ● Qu'aimeriez-vous changer, faire autrement ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concertation <input type="checkbox"/> Satisfaction <input type="checkbox"/> Insatisfaction
	Travail partagé	<p>De quelle manière le travail est-il partagé dans la collaboration ?</p> <p>Comment décidez-vous des stratégies éducatives à mettre en place ?</p> <p>Comment vous impliquez-vous dans cette collaboration ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● En quoi vos apports respectifs sont-ils différents ? Exemples ? ● Selon vous, en quoi le soutien de votre binôme est-il essentiel à l'atteinte de vos objectifs ? ● Dans les cas de désaccord, comment vous y prenez-vous pour trouver une solution satisfaisante pour chacun ? Exemples de désaccords et de solutions ? ● Cela est-il décidé communément ? ● Cela vous satisfait-il ? ● Selon vous, en quoi chacun participe-t-il à l'élaboration des stratégies ? ● Comment faites-vous pour vous accorder lorsque les positions sont différentes ? Exemples ? ● En quoi vos apports respectifs sont-ils différents ? ● Que faites-vous pour impliquer l'éducateur ? Exemples ? ● Dans quelle mesure êtes-vous invité à jouer un rôle lorsque l'enfant est à l'Orif ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Complémentarité <input type="checkbox"/> Co-construction <input type="checkbox"/> demande avis <input type="checkbox"/> Concurrence <input type="checkbox"/> Complémentarité
	Vécu/perception	Comment vous sentez-vous avec la manière dont le travail est partagé/réparti avec l'éducateur ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Cela vous convient-il ? En êtes-vous satisfait ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Satisfaction <input type="checkbox"/> Insatisfaction

			<ul style="list-style-type: none"> ● Y a-t-il des éléments d’insatisfaction pour vous ? 	<input type="checkbox"/> Hiérarchie
	Besoins/attentes	Qu’attendez-vous vis-à-vis du travail partagé ? et de l’éducateur ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Exprimez-vous ces attentes ? comment ? 	<input type="checkbox"/> Attentes <input type="checkbox"/> Egalité/équité <input type="checkbox"/> Soutien
	Partage des informations	Durant vos échanges et entretiens, quels sont les sujets que vous abordez habituellement ?	<ul style="list-style-type: none"> ● A quel moment, estimez-vous nécessaire de partager vos observations/informations ? ● En quoi le fait de partager vos informations respectives vous permet-il de partager le travail ? 	<input type="checkbox"/> Nature des informations échangées
	Types de collaboration	Si vous deviez évaluer le niveau d’implication de chacun, diriez-vous qu’il est égal ?	<ul style="list-style-type: none"> ● En quoi la collaboration actuelle vous convient-elle ou en quoi pourrait-elle être améliorée selon vous ? 	<input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Rôles <input type="checkbox"/> Reconnaissance <input type="checkbox"/> Co-construction
Question sur les freins et facilitateurs à la collaboration	Freins	Quelles sont les éléments (stratégies/attitudes/postures) qui peuvent compliquer la relation ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans quelles situations cela survient-il ? ● Comment le ressentez-vous ? ● Comment réagissez-vous lorsque vous y êtes confronté ? ● Lorsque cela survient, en discutez-vous avec l’éducateur ? 	<input type="checkbox"/> Confiance <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Jugement <input type="checkbox"/> Implication
	Facilitateurs	Quelles sont les éléments (stratégies/attitudes/postures) qui facilitent la collaboration ?	<ul style="list-style-type: none"> ● En discutez-vous avec l’éducateur ? ● S’agit-il de choses que vous utilisez stratégiquement ? ● Qu’est-ce qui est mis en place par l’institution pour favoriser la collaboration ? 	<input type="checkbox"/> Posture <input type="checkbox"/> Implication <input type="checkbox"/> Complémentarité

Fin		Remarques
Synthèse	Afin de m’assurer de vous avoir bien suivi, voilà comment vous dites que la collaboration avec les éducateurs se déroule et les éléments sur lesquels cette dernière se base. <ol style="list-style-type: none"> 1. Témoignage du respect mutuel et reconnaissance des compétences de l’autre : résumé des points clés 2. Négociation d’une conception commune de l’éducation : résumé des points clés 3. L’utilisation des rencontres pour définir les rôles respectifs et prévenir les difficultés : résumé des points clés 	
Espace de parole libre	Souhaitez-vous rajouter quelque chose ou compléter certaines de vos réponses ?	
Remerciements	Pour avoir accepté de prendre part à cet entretien et pour le temps accordé.	

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES EDUCATEURS		
Introduction		Remarques
Remerciement au professionnel	Pour avoir accepté de prendre part à cet entretien et pour le temps qu'il m'accorde	
Présentation personnelle	Etudiant HES en Travail Social qui fait un travail de recherche pour son mémoire, portant sur la collaboration parent-éducateur	
Personnes interrogées	En parallèle de cet entretien, je mènerai avec le parent de l'enfant dont vous êtes référent, un entretien portant sur le même sujet, afin de croiser les regards sur la collaboration.	
Enregistrement de l'entretien	Etant donné la durée prévue de l'entretien, l'échange sera enregistré afin de pouvoir le retranscrire fidèlement, sans omission. <i>Etes-vous d'accord avec cela ? (Malgré l'accord initial, si la personne est désormais hésitante, j'explique en détails les closes d'anonymat, de confidentialité, l'exploitation de l'enregistrement et de la retranscription ainsi que leur destruction au terme du travail)</i>	
Ethique		Remarques
Anonymat	Les données récoltées seront rendues anonymes, empêchant votre identification. Votre nom n'apparaîtra sur aucun document et ne sera cité nulle part. La retranscription de cet entretien ne figurera pas dans mon travail. Elle est faite pour faciliter l'analyse.	
Confidentialité	Je m'engage à observer la discrétion la plus absolue sur l'intégralité de la démarche. Ce qui sera dit durant l'entretien n'aura pas de conséquence pour vous.	
Règles de l'entretien	<ol style="list-style-type: none"> 5. Vous êtes libre d'exiger une pause ou de mettre un terme à l'entretien à tout moment 6. Vous êtes libre de ne pas répondre à certaines des questions qui vous seront posées 7. Vous êtes libre de demander des explications complémentaires si vous n'êtes pas au clair avec une question. 8. Les réponses vous appartiennent. Vous pouvez vous exprimer librement. Il n'y a ni réponse juste ni réponse fausse. 	
Autres		Remarques
Questions	Avez-vous des questions ?	
Propositions	Souhaitez-vous dire quelque chose avant que nous commençons ?	

Question de recherche : “Comment professionnels et parents de bénéficiaires institutionnalisés, s’engagent-t-ils pour établir une collaboration, afin d’instaurer la cohérence dans leur travail éducatif” ?

Hypothèses	Axes Variables Dimensions	Questions	Questions de relance	Indicateurs
Questions d’ordre général sur la <u>collaboration</u>	Définition/conception	<i>Je m’intéresse donc à la collaboration entre éducateurs et parents d’enfants placés en institution et plus spécifiquement à la manière dont cette collaboration se met en place, comment elle est vécue de part et d’autre et à ce que chacun met en place pour la favoriser.</i> <i>Etant donné que vous partagez l’éducation de l’enfant, un échange s’instaure entre l’éducateur et le parent et il est dès lors question de collaboration.</i> Qu’est-ce que la collaboration pour vous ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Comment la définiriez-vous ? ● Quels sont les principes de la collaboration selon vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Objectifs de la collaboration <input type="checkbox"/> Valeurs <input type="checkbox"/> Modalités
	Vécu/perception	Racontez-moi comment cette collaboration se passe-t-elle concrètement pour vous ? Si un tiers venait à entrer dans la salle dans laquelle vous et votre binôme discutez, comment décrirait-il votre collaboration ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Pourriez-vous me donner des exemples : de choses qui se passent bien et d’autre moins bien ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Communication
Hypothèse 1 : « Pendant leurs entretiens, parents et éducateurs sociaux témoignent de leur <u>respect mutuel</u> et de leur <u>reconnaissance</u> des pratiques et des <u>compétences</u> de l’autre. »	Besoins/attentes	Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la collaboration que vous entretenez ? Du point de vue relationnel mais aussi des modalités.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exprimez-vous ces attentes ? comment ? ● Qu’attendez-vous de votre binôme ? ● Que pensez-vous que votre binôme attende de vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Respect <input type="checkbox"/> Attentes <input type="checkbox"/> Reconnaissance <input type="checkbox"/> Confiance
	Vécu/perception	Vous sentez-vous respecté et reconnu dans la relation ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Quels éléments vous amènent à dire cela ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respect mutuel <input type="checkbox"/> Hiérarchie

			<ul style="list-style-type: none"> ● Pensez-vous qu'il en va de même pour le parent ? ● Comment, d'un point de vue hiérarchique, vous situeriez-vous ainsi que votre binôme dans cette relation ? ● Selon vous, en quoi la dimension hiérarchique influence la collaboration ? <p>Exemples ?</p>	<input type="checkbox"/> Co-construction <input type="checkbox"/> Réciprocité
	Témoignage du respect et de la reconnaissance	<p>Arrive-t-il au parent de commenter votre travail, vos pratiques et vos décisions ? (Pour vous donner son avis, son accord ou pour vous encourager)</p> <p>Inversement, vous arrive-t-il de lui exprimer ces mêmes choses ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● De quelle manière le fait-il ? ● Cela est-il satisfaisant pour vous ? ● Cela est-il important pour vous ? <ul style="list-style-type: none"> ● De quelle manière ? ● En quoi cela est-il important pour lui selon vous ? 	<input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Méthodes de témoignage
<p>Hypothèse 2 : « Lorsque parents et éducateurs sociaux <u>négoient</u> une <u>conception commune</u> de l'éducation dans le but d'instaurer une cohérence éducative, la collaboration est facilitée. »</p>	Conception de l'éducation	Selon vous, qu'est-ce qu'une bonne éducation ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Sur quelles valeurs repose-t-elle ? ● Quelle est l'origine de cette conception ? 	<input type="checkbox"/> Valeurs <input type="checkbox"/> Origine de cette conception
	Consensus	En quoi pensez-vous que votre vision rejoint ou se distingue de celle du parent ?	<ul style="list-style-type: none"> ● Selon vous, à quoi sont dues ces différences ? ● En quoi cette manière de voir les choses influence votre collaboration ? des exemples ? ● Comment ces différences se répercutent-elles sur votre relation ? ● Quelles sont les points de divergences possibles ? ● Est-il possible de collaborer malgré des visions différentes ? 	<input type="checkbox"/> Convergences <input type="checkbox"/> Divergences <input type="checkbox"/> Causes et conséquences <input type="checkbox"/> Recherche du consensus
<p>Hypothèse 3 : « Parents et éducateurs sociaux</p>	Les rencontres et échanges	Comment s'organisent vos échanges/rencontres ?	<ul style="list-style-type: none"> ● A quelles occasions est-ce que vous collaborez/échangez ? 	<input type="checkbox"/> Occasions <input type="checkbox"/> Lieux <input type="checkbox"/> Durée

<p>utilisent leurs <u>entretiens</u> pour définir leurs <u>rôles respectifs</u> et prévenir les difficultés. »</p>			<ul style="list-style-type: none"> ● Quelle est la fréquence des échanges que vous avez avec le parent ? ● Que pensez-vous de la fréquence de vos entretiens ? ● Sur quoi portent ces entretiens ? ● Dans quels contextes ont-ils lieu ? (Orif, café, téléphone) ? ● Qu'appréciez-vous dans ces moments ? exemples ? ● Qu'est-ce qui est difficile dans ces rencontres ? ● A quelles occasions avez-vous eu des difficultés ? que s'est-il passé ? comment la situation a-t-elle évolué ? ● Qu'aimeriez-vous changer, faire autrement ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fréquence <input type="checkbox"/> Concertation <input type="checkbox"/> Satisfaction <input type="checkbox"/> Insatisfaction
	Travail partagé	<p>De quelle manière le travail est-il partagé dans la collaboration ?</p> <p>Comment décidez-vous des stratégies éducatives à mettre en place ?</p> <p>Comment vous impliquez-vous dans cette collaboration ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● En quoi vos apports respectifs sont-ils différents ? Exemples ? ● Selon vous, en quoi le soutien de votre binôme est-il essentiel à l'atteinte de vos objectifs ? ● Dans les cas de désaccord, comment vous y prenez-vous pour trouver une solution satisfaisante pour chacun ? Exemples de désaccords et de solutions ? ● Cela est-il décidé communément ? ● Cela vous satisfait-il ? ● Selon vous, en quoi chacun participe-t-il à l'élaboration des stratégies ? ● Comment faites-vous pour vous accorder lorsque les positions sont différentes ? Exemples ? ● En quoi vos apports respectifs sont-ils différents ? ● Que faites-vous pour impliquer le parent ? Exemples ? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Complémentarité <input type="checkbox"/> Co-construction <input type="checkbox"/> demande avis <input type="checkbox"/> Concurrence <input type="checkbox"/> Complémentarité

			<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure êtes-vous invité à jouer un rôle lorsque l'enfant est à la maison ? 	
	Vécu/perception	Comment vous sentez-vous avec la manière dont le travail est partagé/réparti avec le parent ?	<ul style="list-style-type: none"> • Cela vous convient-il ? En êtes-vous satisfait ? • Y a-t-il des éléments d'insatisfaction pour vous ? 	<input type="checkbox"/> Ressenti <input type="checkbox"/> Satisfaction <input type="checkbox"/> Insatisfaction <input type="checkbox"/> Hiérarchie
	Besoins/attentes	Qu'attendez-vous vis-à-vis du travail partagé ? et du parent ?	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimez-vous ces attentes ? comment ? 	<input type="checkbox"/> Attentes <input type="checkbox"/> Egalité/équité <input type="checkbox"/> Soutien
	Partage des informations	De quoi vos échanges traitent-ils concrètement ?	<ul style="list-style-type: none"> • A quel moment, estimez-vous nécessaire de partager vos observations/informations ? • En quoi le fait de partager vos informations respectives vous permet-il de partager le travail ? 	<input type="checkbox"/> Nature des informations échangées
	Types de collaboration	Si vous deviez évaluer le niveau d'implication de chacun, diriez-vous qu'il est égal ? Quelles différences feriez-vous entre la coopération, la collaboration et l'alliance ?	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de là, si vous deviez mettre un nom sur votre collaboration, laquelle des trois serait-elle ? • En quoi la collaboration actuelle vous convient-elle ou en quoi pourrait-elle être améliorée selon vous ? 	<input type="checkbox"/> Objectifs <input type="checkbox"/> Rôles <input type="checkbox"/> Reconnaissance <input type="checkbox"/> Co-construction
Question sur les freins et facilitateurs à la collaboration	Freins	Quelles sont les éléments (stratégies/attitudes/postures) qui peuvent compliquer la relation ?	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelles situations cela survient-il ? • Comment le ressentez-vous ? • Comment réagissez-vous lorsque vous y êtes confronté ? • Lorsque cela survient, en discutez-vous avec le parent ? 	<input type="checkbox"/> Confiance <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Jugement <input type="checkbox"/> Implication
	Facilitateurs	Quelles sont les éléments (stratégies/attitudes/postures) qui facilitent la collaboration ?	<ul style="list-style-type: none"> • En discutez-vous avec le parent ? • S'agit-il de choses que vous utilisez stratégiquement ? • Qu'est-ce qui est mis en place par l'institution pour favoriser la collaboration ? 	<input type="checkbox"/> Posture <input type="checkbox"/> Implication <input type="checkbox"/> Complémentarité

Fin		Remarques
Synthèse	<p>Afin de m'assurer de vous avoir bien suivi, voilà comment vous dites que la collaboration avec les éducateurs se déroule et les éléments sur lesquels cette dernière se base.</p> <p>4. Témoignage du respect mutuel et reconnaissance des compétences de l'autre : résumé des points clés</p> <p>5. Négociation d'une conception commune de l'éducation : résumé des points clés</p> <p>6. L'utilisation des rencontres pour définir les rôles respectifs et prévenir les difficultés : résumé des points clés</p>	
Espace de parole libre	Souhaitez-vous rajouter quelque chose ou compléter certaines de vos réponses ?	
Remerciements	Pour avoir accepté de prendre part à cet entretien et pour le temps accordé.	