

LE LIEN D'ATTACHEMENT CHEZ LES ENFANTS EN BAS-ÂGE PLACÉS EN INSTITUTION À TRAVERS LES DROITS DE VISITE



RÉALISÉ PAR : MANON CASTELOT
BAC 17
ORIENTATION ÉDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE : SARAH DINI
FÉVRIER 2019 – FÉVRIER 2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement :

- les trois éducateurs et éducatrices qui ont accepté de me répondre malgré l'approche de la fin de l'année et leur planning chargé ;
- Mme Sarah Dini pour ses précieux conseils et son accompagnement tout au long de ce travail ;
- ma famille pour la relecture et les encouragements durant cette année ;
- mes amies pour leur soutien sans faille dans les moments de découragement.

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique : ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur-e.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. 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 avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur.

Manon Castelot

Nombre de signes de corps de texte : 98'737

Source image page de garde : <https://www.pinterest.fr/pin/465559680230142428/>

RÉSUMÉ

Ce Travail de Bachelor traite de l'attachement chez les enfants institutionnalisés en bas-âge. Afin d'atténuer les effets néfastes pouvant découler de la séparation engendrée par le placement, des droits de visite sont mis en place. Au cours de mes premières recherches, je me suis demandé comment les professionnels pouvaient maintenir et travailler sur les liens d'attachement d'un enfant en bas-âge placé en institution avec ses parents à travers les droits de visite.

Afin de répondre à cette question, j'ai mené trois entretiens semi-directifs auprès d'éducateurs sociaux intervenant en droits de visite. Je les ai interrogés sur leur rôle en tant qu'intervenants, le sens qu'ils mettaient derrière les rencontres, les apports et les limites qu'ils voyaient dans les visites, mais aussi sur les moyens et outils utilisés pour favoriser un lien de qualité en travaillant auprès de l'enfant, du parent et sur le lien.

Il est ressorti des résultats que le rôle principal de l'intervenant est de créer, recréer ou maintenir le lien, tout en offrant un cadre sécurisé à l'enfant. Les droits de visite permettent la rencontre entre l'enfant et son parent, un accompagnement adéquat lorsque le parent souffre de troubles psychiques et une présence rassurante pour l'enfant. Selon les professionnels, la limite principale de ces visites reste la violence envers l'enfant.

Plusieurs moyens et outils utilisés ont été mentionnés par les intervenants. Le travail administratif, notamment la préparation des rencontres par la pose d'objectifs, ainsi que la suite des visites par des bilans sont importants pour orienter et réajuster le travail à effectuer. Au cours des rencontres, les professionnels doivent accompagner l'enfant en lui laissant le temps de rencontrer son parent et en étant attentifs à ses réactions et à son état émotionnel en intervenant si cela est nécessaire. Le soutien à la parentalité est également réalisé en travaillant sur les compétences parentales. Face au parent, le professionnel doit se montrer bienveillant et non-jugeant, en se plaçant dans une posture d'accompagnant. Finalement, un travail sur le lien doit être fait. Au cours des droits de visite, l'éducateur se pose comme base de sécurité pour l'enfant qui va ainsi être rassuré et va pouvoir partir à la découverte de son parent. Le professionnel propose aussi des activités favorisant les interactions entre le parent et l'enfant pendant la rencontre et qui peuvent être reprises au quotidien pour maintenir présente l'image du parent dans l'esprit de l'enfant.

Cette recherche s'est basée sur les droits de visite en général. Il est cependant important de mentionner qu'il existe plusieurs types de droits de visite selon le placement établi, qu'il soit substitutif ou résolutif. Les objectifs ainsi que les moyens utilisés diffèrent, car le maintien du lien n'a pas toujours pour but un retour à domicile, mais aussi le maintien d'un contact minimum avec le parent. Les éléments mentionnés dans ce travail ne sont donc pas applicables à chaque situation rencontrée et il est essentiel, en tant que professionnel, de connaître la nature du placement et les objectifs des rencontres, tout en se rappelant que le maintien du lien ne doit pas être une évidence et qu'il est essentiel d'y réfléchir en réseau et avec la famille.

MOTS-CLÉS

Attachement / placement / droit de visite / parentalité / maintien du lien

TABLE DES MATIERES

1. Introduction.....	1
2. Motivations	1
3. Question de départ et objectifs	2
3.1. Objectifs théoriques.....	2
3.2. Objectifs de recherche	2
4. Liens avec le travail social	2
5. Concepts théoriques.....	4
5.1. L'attachement dans le cadre d'un placement.....	4
5.1.1. Les bases de la théorie de l'attachement	4
5.1.2. Le lien d'attachement chez les enfants placés.....	4
5.2. Les procédures de placement en Suisse.....	5
5.2.1. Les types de placement	6
5.2.2. Les parents face au placement	7
5.3. Les droits de visite en Suisse et le soutien à la parentalité	8
5.3.1. Les types de droits de visite	8
5.3.2. La place du tiers dans le droit de visite.....	10
5.3.3. Les problématiques rencontrées	11
5.3.4. Le soutien à la parentalité	11
6. Méthodologie.....	13
6.1. Population et terrain choisis	13
6.2. Collecte de données.....	13
7. Analyse.....	15
7.1. Contexte des entretiens et personnes interrogées	15
7.2. Objectif n°1	15
7.2.1. Rôle de l'intervenant, sens et objectifs du droit de visite.....	15
7.2.2. Apports et limites.....	16
7.3. Objectif n°2	18
7.3.1. Travail administratif, préparation et suite du droit de visite	18
7.3.2. Travail avec l'enfant	19
7.3.3. Travail avec le parent.....	21
7.3.4. Travail sur le lien	22
7.4. Retour sur les objectifs.....	23
7.4.1. Objectif n°1	23
7.4.2. Objectif n°2	24
8. Conclusion.....	26
8.1. Synthèse	26

8.2.	Pistes d'action pratiques	27
8.3.	Limites et difficultés du travail.....	28
8.4.	Apports pour ma future pratique professionnelle	29
8.5.	Perspectives et réflexion personnelle	29
9.	Références	31
9.1.	Bibliographie	31
9.2.	Cyberographie.....	33
10.	Annexes.....	34
A.	Types d'attachement et troubles de l'attachement	34
B.	Consentement éclairé	37
C.	Grille d'entretien.....	38

1. INTRODUCTION

Ce Travail de Bachelor traite de la question du lien d'attachement entre un enfant placé en institution d'accueil en bas-âge et son parent.

L'attachement est une composante essentielle dans le développement psychologique et physique de l'enfant. Il peut être défini comme un « *lien spécifique, unique, durable et irremplaçable* » (Barbey-Mintz, 2011, p.180) entre un enfant et sa personne de soin. À travers ce travail, nous allons découvrir comment ce lien peut être maintenu dans le cadre d'une procédure de placement à travers les droits de visite, moments de rencontre entre un enfant et ses parents malgré la séparation et quel rôle revient à l'éducateur social au cours de ces visites.

2. MOTIVATIONS

L'envie d'orienter ce travail de recherche sur la question du maintien du lien d'attachement entre un parent et son enfant en bas-âge placé en institution est apparue pour plusieurs raisons.

Premièrement, j'ai effectué deux stages en foyer d'accueil pour enfants et adolescents en difficultés qui m'ont permis de développer des questionnements à ce sujet.

Le premier s'est déroulé à l'*Îlot*, une institution accueillant principalement de jeunes enfants de zéro à dix-huit ans. Au cours de ces deux semaines de formation, j'ai rencontré plusieurs résidents ayant été placés dans leur première année de vie. Je me suis demandé quelles pouvaient être les conséquences de cet éloignement de la figure d'attachement, si le personnel éducatif pouvait devenir une figure d'attachement dans le cas où l'enfant n'a pas pu construire de lien avec ses parents, mais aussi quelle posture devaient adopter les membres du personnel éducatif afin de ne pas prendre la place des parents.

La deuxième structure d'accueil au sein de laquelle j'ai pu travailler était le *Foyer de Salvan*, relié à l'Association Genevoise d'Actions Préventives et Educatives (AGAPÉ). Cette institution prend en charge des enfants et adolescents âgés de cinq à dix-huit ans. Je travaillais sur le groupe des adolescents, mais le personnel éducatif a pu m'expliquer la situation des deux plus petits enfants placés sur ordre d'un juge civil après le retrait de l'autorité parentale. Les situations de ces deux enfants m'ont beaucoup touchée.

Deuxièmement, tout au long de cette dernière expérience, j'ai pu entendre des professionnels parler de relation « toxique » avec certains parents et le fait de ne pas pouvoir travailler avec ces derniers. Nombre de ces commentaires m'ont interpellée, car mon éducation m'a toujours fait voir la famille comme un pilier essentiel à la construction de soi et diverses lectures m'ont fait comprendre l'importance pour un enfant placé de pouvoir continuer de rencontrer ses parents. Je souhaite aujourd'hui comprendre l'importance, mais aussi la possibilité-même d'un maintien de ce contact et du lien d'attachement entre un parent et son enfant dans un contexte de placement civil.

Troisièmement, je souhaite par la suite travailler dans le contexte de la protection de l'enfance en foyer d'accueil et plus particulièrement dans des structures recueillant des enfants en bas-âge. À travers ce travail de recherche, j'espère pouvoir approfondir mes connaissances sur la meilleure posture à adopter dans ce cadre. Je vais également découvrir des outils qui me permettront d'associer mes valeurs personnelles et professionnelles et devenir une éducatrice sociale favorisant au mieux le développement de ces enfants placés tout en incluant leur(s) parent(s) dans ce processus de vie.

3. QUESTION DE DÉPART ET OBJECTIFS

L'ensemble de ces questionnements m'a permis de faire émerger une question de départ :

Comment maintenir et travailler sur les liens d'attachement d'un enfant en bas-âge placé en institution avec ses parents à travers les droits de visite ?

3.1. OBJECTIFS THÉORIQUES

- Définir les enjeux d'un placement en structure d'accueil sur le lien d'attachement entre un enfant et son *caregiver*.
- Comprendre les procédures de placement concernant les enfants entre zéro et quatre ans en Suisse.
- Connaître les différents types de droits de visite existant en Suisse et leurs enjeux et découvrir le soutien à la parentalité.

3.2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

- Identifier le rôle de l'éducateur social dans le maintien du lien d'attachement parent-enfant dans le cadre d'un droit de visite ; quels sont les sens, apports et limites selon les professionnels.
- Découvrir les différents moyens et outils utilisés afin d'accompagner ces parents et ces enfants dans le développement d'un lien de qualité.

4. LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

La Suisse voit émerger de plus en plus d'institutions d'accueil depuis de nombreuses années afin d'accueillir tous les enfants vivant une procédure de placement, soit entre 12'000 et 14'200 enfants (Seiterle, 2018). La plupart d'entre elles sont actives dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence, mais l'ouverture de nouveaux secteurs zéro-douze ans dans deux institutions valaisannes (la Chaloupe et Cité-Printemps) montre que l'accueil d'enfants en bas-âge est nécessaire.

La prise en charge de jeunes enfants demande aux éducateurs de modifier leurs techniques de travail afin de les adapter à l'accompagnement d'enfants en bas-âge. Ils doivent apprendre à soutenir le bébé dans son développement moteur, mais aussi dans son processus d'attachement. Ce concept, élément essentiel pour la bonne évolution de l'enfant, se trouve mis à mal dans une situation de placement. Les praticiens doivent donc ajuster leur action en prenant en compte ces enjeux.

Les droits de visite font également partie du paysage des procédures de placement. Ils sont mis en place dans la mesure où ils ne sont pas jugés toxiques pour l'enfant. Car bien que certaines situations nécessitent la prise en charge des enfants et des parents séparément, un parent reste important dans la vie de son enfant et en particulier lorsque le lien d'attachement a déjà été établi. Si tel est le cas, de trop longues séparations entre un jeune enfant et son *caregiver* peuvent avoir de lourdes conséquences sur le développement de l'enfant. Des études ont démontré qu'il est bien plus bénéfique de soigner la relation en travaillant avec le parent et l'enfant que de travailler individuellement avec chacun (Boucher, 2012).

Aujourd'hui, au vu des valeurs d'émancipation et de valorisation du travail social, un véritable travail sur la posture des professionnels est en train de s'amorcer afin de voir le parent comme un partenaire à accompagner dans l'objectif d'un retour à la maison de l'enfant, but ultime de tout placement. En tant que future éducatrice sociale, je vois dans ma question de recherche

la possibilité d'approfondir mes connaissances sur les droits de visite et le lien d'attachement parent-enfant et de rencontrer des professionnels qui pourront me donner de nouvelles pistes, me permettant ainsi de me positionner et de travailler au mieux avec les parents d'enfants placés en structure d'accueil dans ma future action professionnelle.

5. CONCEPTS THÉORIQUES

5.1. L'ATTACHEMENT DANS LE CADRE D'UN PLACEMENT

5.1.1. LES BASES DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

La théorie de l'attachement a été élaborée par John Bowlby, un psychiatre et psychanalyste britannique en 1969. Selon Bowlby, ce lien « *spécifique, unique, durable et irremplaçable, chargé d'émotions* » (Barbey-Mintz, 2011, p.180) se construit dès la naissance entre l'enfant et sa figure d'attachement, à savoir la personne de soins qui est, généralement, son ou ses parents. Le principal temps d'activation du comportement d'attachement se fait entre six et dix-huit mois. Vient ensuite un temps de consolidation jusqu'à l'âge de cinq ans, durant lequel la présence de la figure d'attachement reste primordiale.

La figure d'attachement de l'enfant est aussi appelée *caregiver*. C'est une personne avec qui l'enfant crée, si tout se passe bien, une relation de confiance, puis d'amour, assurant une présence régulière à l'enfant et en prenant soin de lui physiquement et émotionnellement (Dupuis, 2015).

Le *caregiving* est un « *système "motivationnel" réciproque* » (Barbey-Mintz, 2011, p.184). C'est un ensemble de comportements adoptés par les parents dont l'objectif est « *de maintenir une proximité physique et psychologique avec le bébé quand il en manifeste le besoin* » (Barbey-Mintz, 2011, p. 190). Ce système de *caregiving* comporte des fonctions biologiques de protection et de soutien à l'enfant dans ses comportements exploratoires (Daumas, 2015). Pour que le *caregiving* soit de bonne qualité, les parents doivent donner des réponses cohérentes aux émotions négatives de l'enfant, tout en gérant leur propre comportement verbal et non-verbal. L'établissement d'un *caregiving* de qualité va influencer les futurs comportements de l'enfant, notamment une meilleure capacité de résilience et à faire face aux situations stressantes (Barbey-Mintz, 2011 ; Moureau & Delvenne, 2016).

Le lien d'attachement entre l'enfant et le *caregiver* peut être influencé par l'état psychologique dudit *caregiver*, mais également par des facteurs externes, sociaux ou contextuels, ainsi que par le caractère de l'enfant (Barbey-Mintz, 2011).

Le lien d'attachement répond à plusieurs besoins fondamentaux de l'enfant, dont la protection et la socialisation font partie. Lorsque l'enfant active ses comportements d'attachement en cas de stress ou de sentiment de danger, il va chercher à rétablir une proximité avec sa figure d'attachement, lui permettant ensuite de retrouver « *un équilibre général physique et émotionnel pour revenir à un sentiment de sécurité interne* » (Barbey-Mintz, 2011, p.181). Le processus d'attachement permet également à l'enfant de développer un comportement exploratoire. En effet, seul un enfant ayant un sentiment de sécurité aura l'envie d'explorer le monde qui l'entoure (Goldbeter-Merinfeld, 2005). La qualité de l'attachement a donc des conséquences sur la qualité du comportement exploratoire du jeune enfant (Grossmann, 1998). Cette qualité dépend du type d'attachement et comporte des risques de troubles de l'attachement (cf. annexe A).

5.1.2. LE LIEN D'ATTACHEMENT CHEZ LES ENFANTS PLACÉS

Une procédure de placement est engagée par la Protection de l'enfance lorsqu'une famille n'est plus protectrice pour son enfant ou qu'elle devient maltraitante. Ces enfants placés en institution présentent une faible qualité d'attachement envers leurs parents. Selon Guédeney et Guédeney, « *30% des enfants placés ont un attachement désorganisé* » (2016, p. 77).

Lors de l'arrivée de l'enfant en institution, ses comportements problématiques vont perdurer. En effet, afin de se protéger du dysfonctionnement du *caregiver*, il a mis en place des

stratégies d'évitement, par exemple des regards fuyants. Ces comportements vont être maintenus dans la relation avec les professionnels, pouvant entraîner une mauvaise compréhension de ses besoins (Rousseau *et al.*, 2016). Les accueillants devront ajuster leurs actions selon ses réponses, puisque des soins de qualité peuvent également paraître « *anormaux* » pour l'enfant, qui va aborder les *caregivers* avec peur et mépris (Guédeney & Guédeney, 2016). Il sera donc essentiel que les intervenants aient la capacité de « *donner un soin émotionnellement nourrissant* » (Guédeney & Guédeney, 2016, p.83) et d'offrir une relation stable à l'enfant afin qu'il développe un sentiment de sécurité qui s'établira peu à peu.

Dans un article regroupant des entretiens croisés entre deux juges des enfants et un pédopsychiatre, les deux magistrats ont pu exprimer leur « *réticence à envisager un placement dès les premiers jours de vie d'un enfant* » (Tardy, De Maximy & Dugravier, 2015, p. 71). En effet, les premiers liens qui peuvent se créer entre un enfant et ses parents sont d'une importance capitale. Ainsi, les deux juges ont toujours cherché d'autres alternatives au placement, réservé uniquement aux cas graves, notamment lorsque le ou les parents sont touchés par une maladie mentale (Tardy, De Maximy & Du Gravier, 2015). Guédeney et Guédeney précisent que « *les services de protection de l'enfance de plusieurs pays intègrent maintenant les données de l'attachement dans les prises de décision sur le placement* » (Guédeney & Guédeney, 2016, p.85).

Toutefois, une séparation précoce peut devenir nécessaire dans certaines situations. En effet, une étude portant sur des enfants placés en structure d'accueil suite à des maltraitances, réalisée en France, a démontré qu'environ 75% des enfants ayant fait partie de la recherche ont développé des troubles psychiatriques (Rousseau *et al.*, 2016), dus notamment aux maltraitances vécues dans leur famille. Dans le cas d'interventions de la Protection de l'enfance dans une situation familiale maltraitante, le facteur temps doit être pris en compte. En effet, le temps passé par l'enfant avec des parents toxiques ou maltraitants avant le placement a une influence sur la réversibilité des dommages causés, mais aussi sur l'évolution de l'enfant. Cette étude a montré que les enfants placés rapidement après l'alerte de maltraitance auprès de la Protection de l'enfance « *présentaient des signes de souffrance psychique encore réversibles* » (Rousseau *et al.*, 2016, p.363). Une prise en charge rapide favoriserait donc une meilleure évolution de l'enfant par la suite. Il faut cependant être attentif aux risques que peut causer la séparation.

5.2. LES PROCÉDURES DE PLACEMENT EN SUISSE

Le placement a pour but de laisser les soins, l'entretien et l'éducation d'un enfant à des personnes n'étant pas ses parents. Dans le canton où j'ai effectué mon étude, ce dispositif est géré par l'Office pour la protection de l'enfant (OPE) qui se charge notamment des enquêtes sociales à réaliser lors d'un signalement, de l'organisation et du suivi du placement.

Cette procédure fait partie des mesures de protection de l'enfant et est déterminée comme étant la plus sévère. Elle peut être engagée par les parents, les autorités de tutelle dans le cas de mesures de protection de l'enfant ou encore par les autorités pénales des mineurs (Seiterle, 2018). Les démarches aboutissant au placement d'un enfant démarrent lorsque les capacités éducatives des parents sont remises en question, que les relations entre l'enfant et ses parents sont jugées trop perturbées et que toute autre alternative s'est révélée infructueuse. L'éloignement de l'enfant, décidé par un juge, a pour but de protéger l'enfant du risque de danger qu'il encoure. « *Le placement apparaît alors comme l'ultime moyen de préserver les enfants d'un milieu familial délétère* » (Giraud, 2005, p. 464).

Les placements d'enfants sont régulés par plusieurs lois et traités nationaux et internationaux. Ainsi, le code civil suisse régit les mesures de placement depuis 1978. Le droit de

l'enfant se base sur son bien-être, sans toutefois préciser concrètement de quoi il s'agit (Zatti, 2005).

Selon la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, « *l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance* » (UNICEF, 2018, p. 2). Ce texte a donc pour but de reconnaître et protéger les droits spécifiques des enfants.

En signant cette Convention, « *les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être* » (article. 3, alinéa 1), à ne pas séparer l'enfant de sa famille sauf en cas de nécessité, afin de préserver son intérêt supérieur au cas où l'enfant subit des maltraitements ou de la négligence (article 9). L'article 19 stipule que toutes les mesures doivent être prises afin de préserver l'enfant contre toute forme de violence alors qu'il est sous la garde de ses parents ou de ses représentants légaux.

Finalement, le Conseil de l'Europe a édité une brochure intitulée : *Garantir le respect des droits des enfants vivant en institution*, regroupant des principes fondamentaux, des droits et des normes de qualité essentielles à respecter lors d'un placement. Ainsi, la décision de placement doit être prise en dernier recours et dans le but de respecter l'intérêt supérieur de l'enfant.

Le juge fait partie des autorités pouvant décider d'un placement. Il a pour tâche de rendre un verdict en s'appuyant sur des éléments juridiques et les rapports et expertises faits par divers intervenants afin de ne pas prendre de décision arbitraire. Il doit également être conscient des différentes alternatives possibles avant de recourir à la séparation d'un enfant et de ses parents, dont l'AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert) fait partie. Ce service est demandé par la famille ou proposé par des professionnels pour maintenir l'enfant dans son environnement. L'AEMO « *doit permettre d'apporter aide et conseil à la famille, afin de surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre. Cette personne ou ce service est chargé de suivre le développement de l'enfant* » (Capelier, 2016, p. 23). Lors de l'intervention, les professionnels soutiennent les parents dans « *le développement de nouvelles stratégies éducatives* » (FOJ, s.d., consulté le 02.09.2019)¹ en utilisant des situations du quotidien.

Malgré les risques que peut comporter le maintien de l'enfant à domicile, ce choix permet de favoriser le lien affectif avec ses parents (Kiriakides, 2015).

5.2.1. LES TYPES DE PLACEMENT

Les placements sont séparés en trois catégories selon la problématique de l'enfant et la personne demandeuse du placement : le parent, l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) ou le juge.

- Les placements volontaires ou publics sont demandés par les parents et peuvent être proposés par un service social, une commune ou une autorité scolaire. Parmi ce type de placement, nous pouvons encore faire deux distinctions :
 - o les placements volontaires au sens strict. La volonté de placement vient des parents. La cause du placement peut être des problèmes de comportement, de non-respect du cadre familial, de violence ;
 - o les placements volontaires au sens large. Une autorité recommande le placement et les parents l'acceptent. Cela leur permet de conserver le droit de déterminer le domicile de leur enfant ;
- les placements civils sont ordonnés par une APEA ou un juge et mis en place par l'OPE lorsque les compétences parentales sont jugées inadéquates ou en cas de situation de maltraitance, de négligence ou de maladie psychique ;

¹ <https://www.foj.ch/prestations/aemo/>

- les placements pénaux sont décidés par un juge pénal dans le cadre d'une procédure pénale. Selon l'article 15 du droit pénal des mineurs, les mesures prises peuvent amener le mineur en centre éducatif fermé ou en centre éducatif ouvert² (Seiterle, 2018).

Il n'existe en Suisse aucune donnée statistique fiable et homogène entre les cantons informant du nombre d'enfants et adolescents placés en institution ou en famille d'accueil (Seiterle, 2018).

Selon une étude menée par la Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA) jusqu'à la fin de l'année 2017, environ 3700 enfants et adolescents vivaient une procédure de placement dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance.

Concernant les deux années précédentes, l'étude donnait « *une moyenne d'environ 1,1% à 1,2% des personnes résidant en Suisse et âgées de 0 à 18 ans* » (Seiterle, 2018, p. 9) placées. Ce pourcentage équivaldrait donc à un chiffre entre 18'000 et 19'000 placements d'enfants et adolescents, « *dont 4700 à 5800 dans des familles d'accueil et 12'000 à 14'000 dans des foyers pour enfants et adolescents* » (Seiterle, 2018, p. 9).

Lorsqu'une procédure de placement est mise en place, deux formes de placement entrent alors en considération.

- le placement institutionnel, ou en foyer : l'enfant est placé dans une institution d'éducation spécialisée lorsque son entourage proche présente des risques d'entraver son bon développement ;
- le placement avec hébergement chez des parents nourriciers, ou en famille d'accueil : les familles peuvent proposer des places d'accueil avec hébergement chez elles (Guide social romand, s.d.).

L'une des deux prises en charge peut se révéler plus favorable selon l'enfant et la problématique rencontrée. En effet, certains résidents d'institutions bénéficieraient de la même qualité d'accompagnement en famille d'accueil quand d'autres nécessitent une prise en charge spécifique. Le foyer d'accueil offre cependant une « *stabilité institutionnalisée* » qui lui permet de garantir un encadrement ininterrompu justement en cas de crise importante » (Zatti, 2005, p. 37).

5.2.2. LES PARENTS FACE AU PLACEMENT

La décision d'un placement implique une séparation, parfois contre le gré des parents et des enfants. Face aux résistances, le professionnel a pour tâche de convaincre les protagonistes des bénéfices de son intervention, mais également des dangers et difficultés liés à la situation (Giraud, 2005). L'intervenant doit préciser que la cause du placement n'est pas la faute d'un parent sur son enfant, mais bien le résultat d'un aménagement particulier des liens familiaux (Vicente, Schom & Robert, 2014).

Face à la séparation et au placement, les parents ont souvent une vision négative ou faussée des intervenants. Ils voient dans le retrait de leur enfant le fantasme de vol d'enfant du personnel éducatif (Vicente, Schom & Robert, 2014). Certains parents pensent également que ce placement est un service leur permettant de se décharger de situations compliquées tout en gardant le contrôle sur la procédure (Giraud, 2005).

² Les centres éducatifs fermés accueillent des mineurs ayant obtenus une privation de liberté d'un jour à un an si le délit a été commis lorsqu'il avait quinze ans et jusqu'à quatre ans si le crime a été fait après ses seize ans (art. 25 DPMIn).

Les centres éducatifs ouverts sont des établissements d'éducatons. Les adolescents placés ne sont cependant pas en privation de liberté (art. 15. DPMIn).

Ce sentiment de faute mêlé à cette perception de vol de son enfant entraîne parfois les parents à se désinvestir de la procédure et à ne pas s'impliquer dans le placement de leur enfant. Cependant, « *loin d'une condamnation des familles estimées défailtantes, il s'agit aujourd'hui d'accompagner l'ensemble du groupe familial* » (Vicente, Schom & Robert, 2014, p. 36). La collaboration avec les parents a beaucoup évolué au cours du 20^e siècle. Actuellement, l'implication de la famille est l'un des enjeux principaux du placement, malgré la séparation (Vicente, Schom & Robert, 2014). Un travail sur le lien doit se faire afin que l'enfant puisse se protéger, mais aussi pour qu'un changement au niveau familial puisse s'opérer (Vicente, Schom & Robert, 2014). Ainsi, la loi prévoit des moments de rencontre entre l'enfant placé et sa famille, les droits de visite. Mais l'application de cette loi oblige parfois la rencontre, malgré les refus possibles de l'une ou l'autre partie (Vicente, Schom & Robert, 2014).

5.3. LES DROITS DE VISITE EN SUISSE ET LE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Le droit de visite est décidé par une instance judiciaire lors d'un placement dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfant. Ce droit permet à l'enfant et à son(ses) parent(s) de se rencontrer (Charlet, 2015). Ces visites ont un but principal, qui est :

« *de permettre à l'enfant de maintenir un lien avec son(ses) parent(s) ; d'aider parents et enfants à (re)construire, consolider leurs relations ; à considérer, évaluer l'évolution des liens parent(s)-enfant afin d'adapter au mieux les interventions professionnelles à venir, dans l'intérêt de l'enfant* » (Sellenet, 2010, p. 14).

La mise en place de droits de visite comprend plusieurs objectifs : « *maintenir l'attachement parent-enfant [...] dans le but de réduire le sentiment d'abandon que l'enfant peut vivre et donc d'en minimiser les effets* » (Deprez & Antoine, 2011, p. 240), apporter une aide afin de (re)construire ou consolider les liens entre parent(s) et enfant et être un soutien à la parentalité (Bernard *et al.*, 2012).

Le droit de visite est basé sur deux principes fondamentaux du droit international, énoncés dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CDH), ainsi que dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE), à savoir le droit au respect de sa vie privée et familiale (art. 8, CDH) et le droit, pour l'enfant séparé de ses parents, de maintenir des contacts et des relations avec eux, « *sauf si cela est contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant* » (Assemblée générale des Nations Unies, 1989, p. 4).

Les droits de visite sont établis sur ordre d'un juge suite à une évaluation de la situation familiale. Comme l'explique Charlet (2015), ils peuvent être décidés dans de nombreux cas, notamment lorsque des parents ne savent comment s'occuper de leur enfant, représentent un danger pour lui ou dans le cas de placement provisoire au cours d'une enquête sociale.

5.3.1. LES TYPES DE DROITS DE VISITE

Il existe plusieurs termes pour nommer les droits de visite mis en place à la demande du juge, selon son objectif. Ainsi, les visites supervisées, cadrées ou encadrées et protégées ont pour but la sécurisation de l'enfant dans la rencontre avec son(ses) parent(s).

La visite médiatisée ou médiation thérapeutique a pour but de « *construire, reconstruire, restaurer, réparer, consolider* » (Sellenet, 2010, p. 51) les liens entre parents et enfant (Sellenet, 2010). Les bénéficiaires de ce droit ne peuvent se rencontrer en-dehors du cadre de ces rencontres autorisées par un juge (Boudarse & Dodelin, 2011). La médiation des rencontres emploie un « *intermédiaire humain* » qui « *permet à un enfant et à son parent de*

chercher et trouver une entente commune voire de vivre une véritable rencontre intersubjective » (Pavelka, 2015, p. 68). Sans médiation, la rencontre entre un enfant et son parent pourrait se solder par une répétition d'échecs au niveau des interactions, engendrant de lourdes conséquences telles que des traumatismes psychiques et un repli relationnel (des phases de sommeil chez le bébé) (Pavelka, 2015).

Les droits de visite en présence d'un tiers sont généralement mis en place afin d'offrir un cadre sécurisé à la rencontre parent-enfant. Cette présence ne permet cependant pas un vrai contact comme il pourrait se faire dans l'intimité. « *La médiatisation réduit le contenu du droit de visite à un simple contact : parent et enfant se voient et se parlent ; c'est tout* » (Sellenet, 2010, p. 18). Ces rencontres présentent cependant un paradoxe, celui d'obliger l'enfant à voir son(ses) parent(s) malgré la présence d'un danger. Elles peuvent également avoir plusieurs impacts, positifs ou négatifs, sur l'enfant.

Une étude sur l'effet des visites parentales chez l'enfant placé réalisée par Deprez et Antoine en 2011 a permis de remarquer que certains enfants vont mieux après la visite médiatisée avec leurs parents. Ces derniers font généralement partie du groupe parental ayant le plus de ressources. Ils rencontrent régulièrement leur enfant et parviennent à développer de bonnes relations avec eux. Les enfants vivant positivement ces visites présentent souvent de la colère ou de la tristesse au retour des droits de visite. Cette réaction serait à voir comme un mini-deuil que l'enfant doit faire après une visite adéquate. Un travail constructif peut donc être fait avec ces parents (Deprez & Antoine, 2011).

Guédeney et Guédeney (2016) démontrent également les aspects positifs des droits de visite dans la présentation d'une étude réalisée par Haight, Kagle et Black en 2003 sur les relations parent-enfant au cours des visites en famille d'accueil. Ces chercheurs ont mis en avant l'importance et la nécessité des visites parent(s)-jeunes enfants lors d'un placement. Ces rencontres stimulent les systèmes d'attachement de chaque partie et, si elles ont lieu plusieurs fois par semaines de manière régulière et comportent des activités de *caregiving*, permettent un maintien positif du lien d'attachement (Guédeney & Guédeney, 2016).

Différents troubles psycho-affectifs, du comportement, du sommeil ou de l'alimentation peuvent se manifester lorsque la psychopathologie du parent prend une place prédominante dans les échanges (Pavelka, 2015).

Le mal-être de l'enfant peut également se manifester au cours de la visite. Il est rapidement repéré grâce au comportement de l'enfant qui témoigne de son stress. En effet, ces enfants chutent souvent, se cognent et cherchent à s'enfuir. Au retour au foyer, le soulagement est également manifeste (Deprez & Antoine, 2011).

Sellenet (2010) insiste sur l'importance d'interrompre les visites dans les cas où il y a des effets néfastes sur le développement de l'enfant. En effet, comme le mentionne Pavelka, une réaction de l'enfant suite à la rencontre est normale. « *Mais il ne faut cependant pas qu'il se désorganise, que ce soit au niveau psycho-fonctionnel (sommeil, régulation des sphincters), ou au niveau socio-relationnel ou encore au niveau de l'épistémophilie, qui concerne l'élan de découvrir [...] et d'apprendre* » (2015, p. 73).

Il est également important pour l'enfant qu'il y ait une « *vraie rencontre* » avec son parent. Le cas échéant, des problèmes imaginaires pourraient survenir, transformant le parent en monstre (Charlet, 2015). Sellenet (2010) s'appuie sur les propos de Bouregba pour ajouter que deux risques peuvent survenir au cas où l'enfant n'a pas acquis l'image d'une figure parentale stable, à savoir « *la dépression qui prend la forme de l'inhibition de la pensée ou le passage à l'acte et l'hyperactivité* » (p. 27).

5.3.2. LA PLACE DU TIERS DANS LE DROIT DE VISITE

Le rôle du tiers est d'assurer une présence continue tout au long de la rencontre (Bernard *et al.*, 2012).

Il travaille sur cinq dimensions principales tout au long de la visite :

1. la dimension de contrôle en protégeant l'enfant et en cadrant la rencontre ;
2. la dimension d'expertise en observant les interactions et en évaluant l'avancée des objectifs initiaux tels que l'état de l'enfant, l'évolution de la qualité du lien, les capacités parentales à s'occuper de l'enfant ;
3. la dimension organisationnelle en animant et organisant la rencontre ;
4. la dimension de régulation en se plaçant comme soutien des émotions ;
5. la dimension pédagogique en montrant comment faire et en encourageant à reproduire les gestes (Sellenet, 2010).

Le rôle du tiers dans les droits de visite varie selon le contexte de la rencontre.

Le professionnel exerçant en point-rencontre, lieu offrant un espace ainsi qu'un accompagnement dans la rencontre entre un enfant placé et son(ses) parent(s), a pour tâche de favoriser la rencontre et la création du lien sans but thérapeutique ou pédagogique (Sellenet, 2010).

Le tiers intervenant en médiation thérapeutique avec des parents en situation de maladie psychique doit décoder les émotions du jeune enfant et en transmettre le sens au parent qui pourrait les saisir négativement.

Chez les intervenants en protection de l'enfant, des divergences de point de vue quant au sens des rencontres sont manifestes. Sellenet (2010) a mené une recherche auprès de professionnels intervenant dans les droits de visite. Beaucoup y voient une possibilité de maintenir des liens, d'autres envisagent les rencontres comme un outil de travail bien avant d'être un droit. Moins de la moitié des professionnels interrogés jugent ces visites constructives pour la relation, mais y reconnaissent la possibilité pour l'enfant de mieux comprendre les difficultés que vivent ses parents (Sellenet, 2010). Le tiers en protection de l'enfant présente également une fonction de protection, qui n'est pas à confondre avec la fonction de contrôle. La protection implique de soutenir et protéger l'enfant, plus vulnérable, sans « *glisser du côté d'une police des familles* » (Sellenet, 2010, p. 140).

La fonction de tiers requiert certaines qualités, telles que l'empathie, l'organisation, la réassurance, la connaissance du développement de l'enfant, la capacité d'anticiper ses besoins. Le professionnel doit également être en mesure de reconnaître les signes de souffrance chez l'enfant et d'agir en conséquence (Sellenet, 2010, p. 267).

Le tiers doit s'engager dans le droit de visite sans craindre de ressentir des émotions et sans chercher à les combattre. « *Il ne s'agit pas d'armer les professionnels pour qu'ils ne soient plus touchés par l'autre, pour qu'ils deviennent des gestionnaires de la relation, mais bien pour qu'ils soient, comme dans le jeu de la bataille navale, "touchés, mais pas coulés"* » (Sellenet, 2010, p. 325-326). Chargées d'affects, ces rencontres provoquent des réactions émotionnelles chez tous leurs participants. Sellenet (2010) a mis en lumière les quatre principales émotions ressenties au cours des droits de visite par les parents et les enfants.

La colère est dirigée vers le ou les parents, mais peut également être orientée vers la famille d'accueil qui ne peut s'interposer face au caractère obligatoire de la rencontre, ou encore vers le professionnel présent qui peut créer une injonction paradoxale, « *une communication paradoxale, faite de messages contraignants, liés et pourtant contraires* » (Sellenet, 2010, p. 258).

L'inquiétude est « *un état pénible provoqué par l'attente de quelque chose* » (Sellenet, 2010, p. 260). Elle se manifeste face au parent-étranger qu'il faut rencontrer et qui est imprévisible et face aux silences laissant ressentir un malaise durant la visite (Sellenet, 2010).

La peur est ressentie lorsqu'un danger est perceptible. Peur réelle ou non, les enfants craignent souvent la violence du parent ou une tentative d'enlèvement (Sellenet, 2010).

La culpabilité se fait souvent ressentir au cours des rencontres. Parent(s) et enfant pouvant se sentir responsables de la situation, ils se placent en retrait en acceptant la visite pour l'autre sans prendre en compte leurs besoins et envies (Sellenet, 2010).

5.3.3. LES PROBLÉMATIQUES RENCONTRÉES

Malgré tous les aspects positifs que produisent les droits de visite, deux problématiques ont été citées par différents professionnels.

Premièrement, plusieurs enfants interrogés par Sellenet (2010) mentionnent l'obligation de rencontrer leurs parents malgré leurs protestations. Celles-ci n'étant pas entendues, les enfants se conforment aux attentes des professionnels afin d'éviter toute tension. La rencontre sera cependant inévitablement manquée puisque l'enfant ne sera pas authentique. La chercheuse recommande donc ceci :

« il est important de faire la différence entre l'idéologie (il faut connaître ses origines) et la position des enfants, jamais à systématiser, jamais à généraliser, puisque cet autre jeune nous dira l'inverse, tout en notant bien que, pour lui, le rendez-vous est raté. [...] Au-delà des théories, nous rêvons donc d'un monde où chaque enfant serait écouté avec ses besoins, sa façon, respectable, de considérer sa vie et les événements qui la percutent » (Sellenet, 2010, p. 287-288).

Deuxièmement, le temps accordé aux professionnels est insuffisant pour préparer la rencontre, effectuer des debriefings avec les parents et organiser des bilans. Il est donc compliqué pour les intervenants d'obtenir un aperçu de l'évolution de la situation qui stagne parfois pendant plusieurs années (Sellenet, 2010).

5.3.4. LE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Pour que le placement d'un enfant débouche sur une issue favorable, le travail avec la famille est important. Ce travail à la parentalité « *est aussi un travail sur le pourquoi du placement, sur l'origine des difficultés familiales, sur les causes des dysfonctionnements et c'est un travail qui doit se mener à la fois en direction du parent et en direction de l'enfant* » (Charlet, 2015, p. 19). En effet, malgré son absence, le parent reste présent dans le psychisme de l'enfant. Un travail parallèle aux droits de visite doit donc être mené afin de permettre à l'enfant d'avancer (Bernard *et al.*, 2012). La mission principale de l'institution sera d'effectuer le travail parental dans une dynamique de co-éducation afin de pouvoir, un jour, se retirer (Chimisanas, Jany & Vergé, 2017).

Le soutien à la parentalité peut se faire durant le droit de visite. Celui-ci étant avant tout un moment de rencontre entre un parent et son enfant, il est important de poser certaines conditions afin qu'une amélioration de la situation soit possible. Selon Sellenet (2010), celles-ci sont :

- définir le problème sur lequel le travail sera fait ;
- préciser les moyens mis en place ;
- définir les étapes, afin de ne pas perdre de vue l'objectif ;
- établir des bilans pour vérifier l'avancée des objectifs.

L'auteure précise également que le soutien à la parentalité s'effectue sur les trois axes définis par Houzel.

- l'axe de l'exercice de la parentalité comprend la dimension juridique des droits et devoirs des parents ;
- l'axe de l'expérience subjective de la parentalité fait allusion à la dimension psychique, au vécu et ressenti ;
- l'axe de la pratique de la parentalité renvoie à la dimension concrète de la parentalité et du quotidien, travaillant ainsi sur des tâches telles que la préparation des repas, la présence auprès des enfants, les soins corporels, le suivi de la scolarité de l'enfant.

Le travailleur social impliqué dans un travail de soutien à la parentalité doit ajuster le regard qu'il porte sur les parents et reconnaître en eux les souffrances et les difficultés. En effet, comme le dit Konicheckis, « *médiatiser, nous le disions précédemment, c'est aussi envisager ces peurs infantiles qui se mettent en jeu, chez les adultes aussi* » (Konicheckis, 2015 cité par Borg & Denizet, 2015, p. 99). Cette reconnaissance va permettre à l'éducateur de ne plus voir en son interlocuteur qu'un parent défaillant, mais bien un adulte ayant vécu et vivant encore des difficultés (Pavelka, 2015).

Un changement de posture doit s'opérer chez le travailleur social. Lui qui était auparavant expert doit inclure le parent dans l'élaboration du changement souhaité. Ensemble, ils vont s'accorder sur l'objectif, les moyens qui seront utilisés et les étapes qui seront respectées. L'éducateur doit faire confiance au parent, qui recèle des ressources latentes qu'il va activer et développer (Sellenet, 2010). Selon Saint-Arnaud, le professionnel soutenant doit développer deux principales compétences indissociables :

- la suppléance, qui consiste à transmettre des savoirs et des savoir-faires au bénéficiaire. Ce ne sont cependant pas des conseils, puisque « *celui qui recevra le savoir pourra toujours décider de son usage : le refuser, l'accepter, le modifier, l'interpréter* » (Sellenet, 2010, p. 380) ;
- « *l'assistance regroupe des procédés par lesquels on aide le parent à utiliser et à développer ses propres ressources* » (Sellenet, 2010, p. 378).

Quatre groupes de compétences sont également à acquérir, deux dans chaque domaine. Dans le champ de la suppléance, le professionnel doit développer des compétences d'expertise qui comprennent l'analyse correcte d'une situation et des compétences de gestion du temps, du lieu, des activités imaginées pendant l'intervention, ainsi que la gestion de l'ensemble des relations.

Dans le champ de l'assistance, l'éducateur doit faire preuve de compétences d'activation, en s'appuyant sur les ressources des parents avec lesquels il travaille, en s'adaptant à leurs particularités et de compétences d'utilisation qui demandent des « *capacités à valider les efforts du parent, à conforter les savoirs qui sont adaptés, à utiliser toutes les ressources que peut présenter le milieu* » (Sellenet, 2010, p. 384).

6. MÉTHODOLOGIE

La partie empirique de ce travail a pour but de répondre à la question suivante :

Comment maintenir et travailler sur les liens d'attachement d'un enfant en bas-âge placé en institution avec ses parents à travers les droits de visite ?

6.1. POPULATION ET TERRAIN CHOISIS

La population choisie pour la partie empirique de mon Travail de Bachelor regroupe des professionnels du même canton.

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai choisi d'interroger trois éducateurs sociaux ou éducatrices sociales travaillant ou ayant travaillé dans un passé proche dans une structure d'accueil. Ma question de recherche ciblant les enfants en bas-âge, ces professionnels devaient travailler ou avoir travaillé auprès d'enfants entre zéro et quatre ans.

N'ayant pu atteindre des structures accueillant de jeunes enfants, j'ai réorienté ma recherche vers des structures et associations ciblées sur les droits de visite. Ainsi, un éducateur social ayant travaillé durant de nombreuses années en foyer d'accueil a accepté de me répondre, ainsi que deux intervenantes en droits de visite, chacun ayant une vision et une approche différentes³. Ces trois éducateurs et éducatrices seront nommés ES1, ES2 et ES3 en fonction de l'ordre des entretiens effectués.

6.2. COLLECTE DE DONNÉES

La récolte de données s'est faite par une approche qualitative et plus précisément par des entretiens semi-directifs.

L'approche qualitative « *implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 13). Le recueil de données de cette méthode passe par des témoignages et notes de terrain. L'analyse des résultats a finalement pour but d'en faire émerger le sens et non de « *les transformer en pourcentages ou en statistiques* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 13).

Les entretiens semi-directifs se font au contact d'une personne. Comme l'indique Albarello, « *un entretien semi-directif est mené sur base d'un guide d'entretien constitué de différents "thèmes-questions" préalablement élaborés* » (2012, p. 88).

Ce type d'entretien m'a paru le plus adéquat pour deux raisons.

Premièrement, la rencontre avec les professionnels m'a permis de saisir leur parole, mais aussi leurs émotions et leur ressenti sur l'instant. J'ai eu accès à l'authenticité des interviewés qui m'ont répondu sur le moment. Grâce à ce contact direct, les éducateurs ont pu également m'apporter toutes les précisions dont je penserai avoir besoin (Albarello, 2012).

Deuxièmement, l'entretien semi-directif permet une expression libre à l'interlocuteur sur un thème précis. Les professionnels ont pu donc me parler de leur vision et de leur expérience propre par rapport aux droits de visite et m'apporter ainsi des éléments qui m'étaient totalement inconnus (Albarello, 2012).

Les trois entretiens se sont basés sur une grille d'entretien (cf. annexe D) comprenant sept questions et huit sous-questions sur le rôle de l'intervenant mais aussi sur le travail de

³ Pour des raisons d'anonymat, ni le canton, ni le type de structure n'a pu être indiqué dans ce travail.

préparation et de suite au droit de visite, au travail effectué avec l'enfant, le parent et sur le lien.

Plusieurs risques sont liés à cette technique de récolte de données.

Premièrement et comme le mentionne Albarello, « *le chercheur doit se méfier de sa propre subjectivité. Rien n'est plus facile que de faire dire aux acteurs sociaux interrogés ce que l'on souhaite qu'ils aient dit* » (2012, p. 82). J'ai donc dû être attentive à respecter les dires des professionnels lors du traitement et de l'analyse des données.

Deuxièmement, une certaine rigueur a dû être observée lors de la retranscription des entretiens afin de ne pas modifier les paroles des personnes interrogées.

7. ANALYSE

7.1. CONTEXTE DES ENTRETIENS ET PERSONNES INTERROGÉES

Les résultats seront regroupés par thématiques. Celles-ci se rattachent à chacun de mes objectifs et comprennent : le rôle de l'intervenant, les sens et objectifs ainsi que les apports et limites des droits de visite pour le premier objectif portant sur le rôle de l'éducateur. L'objectif 2, sur les moyens et les outils d'accompagnement, comprend des thèmes tels que le travail administratif, la préparation et la suite du droit de visite et le travail effectué avec l'enfant, le parent et sur le lien dans un contexte de droits de visite.

Aucune autre information n'est donnée au sujet des trois personnes interrogées afin de garantir leur anonymat.

7.2. OBJECTIF N°1

Identifier le rôle de l'éducateur social dans le maintien du lien d'attachement parent-enfant dans le cadre d'un droit de visite ; quels sont les sens, apports et limites selon les professionnels.

7.2.1. RÔLE DE L'INTERVENANT, SENS ET OBJECTIFS DU DROIT DE VISITE

Résultats

Selon les trois éducateurs interrogés, le maintien du lien est l'élément central de leur mission. Comme le précise ES2, il s'agit de « *maintenir le lien, même s'il y a eu une rupture à un moment donné pour différentes raisons, ou alors quand l'enfant n'a pas vraiment connu le parent, c'est la mise en relation, déjà.* ». ES3 ajoute une fonction de sécurisation de l'enfant sur le plan physique, psychique, émotionnel, mais également de protection de l'enfant face à la pathologie de son parent, dans le cas où ce dernier se trouve dans une situation de trouble psychique ou de déficience intellectuelle. Cette éducatrice explique également avoir comme rôle de « *dynamiser la relation, de faire en sorte que le parent puisse s'adapter à où en est son enfant, à ce qu'il comprenne les besoins de son enfant* ».

Le sens des droits de visite comprend, à l'unanimité, l'accès aux parents pour l'enfant et la création ou le maintien d'un lien avec eux. Comme le dit ES1, « *un autre objectif qu'on a, c'est de permettre à l'enfant de rester inscrit dans cette histoire, pas que le placement soit finalement une parenthèse ou une rupture. [...] Voilà, c'est vraiment d'inscrire l'enfant au travers du maintien du lien* ». ES3 précise que ce lien permet à l'enfant de se construire et de se structurer au niveau identitaire, « *parce que ça fait partie de qui il est* ». Suite à l'exemple d'une maman bipolaire ayant mis fin à ses jours, ES3 ajoute que ces droits de visite auront donné à ses enfants des souvenirs de leur mère. « *C'est une pierre qui va être angulaire pour eux. Ils ont pu au moins avoir un bout de lien avec leur maman. Malgré la maladie* ».

Pour ES1 et ES2, l'objectif principal des droits de visite reste l'autonomie, c'est-à-dire des rencontres sans la supervision d'un intervenant, pour ensuite envisager un retour à domicile de l'enfant. ES1 l'explique, « *l'objectif qu'on a c'est de permettre à ce que l'enfant puisse retourner dans sa famille biologique* ».

Discussion

L'élément principal qui ressort dans le rôle de l'intervenant en droits de visite est le maintien du contact entre un parent visiteur et son enfant placé. Ainsi, comme le dit Sellenet (2010), ces rencontres permettent de favoriser la rencontre et de créer, recréer ou maintenir le lien parent-enfant dans le cadre d'un placement (Deprez & Antoine, 2011 ; Bernard *et al.*, 2012).

De son côté, Charlet (2015) parle de la fonction de protection de l'enfant qu'ont les éducateurs présents au cours des visites. Cela fait donc écho au rôle de sécurisation de l'enfant sur le plan physique, psychique et émotionnel mais également dans son rapport à la pathologie de son parent, dont parlent ES3 et Sellenet (2010). En effet, cette dernière explique que le professionnel doit travailler sur cinq dimensions au cours de la rencontre, notamment la dimension de contrôle, correspondant à la protection de l'enfant.

À l'instar de Sellenet (2010), qui voit à travers les droits de visite la possibilité de favoriser la rencontre, les trois éducateurs interrogés estiment ces visites importantes, puisqu'elles permettent à l'enfant de s'inscrire dans son histoire familiale et d'avoir accès à ses parents. La consolidation des relations dont parlent Bernard *et al.* (2012) s'inscrit dans l'objectif d'autonomie recherché pour toutes les situations.

Dans l'imaginaire collectif, le placement engendrant la séparation d'un enfant et de son parent est souvent vu comme un élément négatif dans la vie de l'enfant. Celui-ci est éloigné de son lieu de vie, de l'histoire familiale et de ses origines. Les parents eux-mêmes voient les professionnels tels des rivaux cherchant à leur voler leur enfant et à prendre leur place. Cependant, les résultats énoncés par les trois éducateurs interrogés montrent bien cette volonté de maintenir un lien entre l'enfant placé et son ou ses parent(s) par les droits de visite, souvent imposés comme condition de placement, avec pour objectif principal le retour à domicile de l'enfant. Ces visites atténuent donc la séparation entre l'enfant et sa famille et permettent au parent de travailler sur les difficultés qui ont pu mener au placement grâce au travail des professionnels, notamment sur le soutien à la parentalité.

7.2.2. APPORTS ET LIMITES

Résultats

Concernant les apports et limites des droits de visite, les trois éducateurs ont exprimé la nécessité et les bienfaits, pour le parent visiteur, d'avoir une place auprès de son enfant et d'être reconnu dans son rôle de père ou de mère. Cette rencontre permet également au parent de donner à l'enfant des éléments concernant son propre état. Comme le mentionne ES3, *« l'apport, c'est de pouvoir continuer à voir son enfant, à lui montrer qu'ils sont là, qu'ils les aiment, qu'ils progressent eux-mêmes dans leur propre vie, ou pas, qu'ils ont pu arrêter leur dépendance, qu'ils ont pu se soigner »*. ES2 explique que ces droits de visite permettent également l'accompagnement d'un enfant dont le parent souffre de problèmes psychologiques. *« On essaie de faire en sorte que l'enfant fasse avec le parent qu'il a. [...] Autant qu'ils soient accompagnés correctement au départ pour être armés pour plus tard. Parce qu'il faut quand même être armé pour avoir un parent qui est déficient, quelque part. »* ES3 exprime également l'intérêt pour l'enfant, qui imagine souvent beaucoup de choses sur son parent, d'être rassuré : *« le fait d'être en lien et en contact avec le parent, ça calme tout ça »*. Cette professionnelle explique tout de même que la majorité des rencontres se passent bien et que des liens de qualité se créent : *« je dirais que le 80% des visites se passe extrêmement bien, les enfants sautent au cou des parents, ils sont tout contents de les voir. C'est vraiment des moments qui sont plutôt fluides »*.

Pour les trois éducateurs, la limite principale reste le risque de violence, de maltraitance ou de danger psychologique ou physique. ES1 utilise ce terme en général lorsqu'il parle de limite : *« bon, c'est la violence... Je pense que ça c'est une limite importante. Ça tourne autour de la violence et de la maltraitance. [...] C'est eu arrivé que des enfants rentrent de visite, parce que justement il y avait de la violence. Ou parce que des parents estimaient [...] qu'il y avait trop de risques de dérapage et puis qui demandaient à ce que l'enfant rentre »*. ES3 explique que l'instauration des visites instrumentalise parfois l'enfant par le fait qu'on ne connaisse pas leur issue. Elle l'explique ainsi : *« souvent, on dit "on va instaurer des visites et on va voir ce que*

ça donne" et en fait, c'est encore instrumentaliser davantage l'enfant et je crois qu'il faut... là on arrive à nos limites, parce qu'on se rend compte que c'est presque... pas maltraitant, mais on met l'enfant dans une situation qui est compliquée ».

Discussion

L'apport principal ressorti des trois entretiens concerne principalement le droit du parent d'avoir accès à son enfant. Ces rencontres permettent donc à l'enfant et au parent de rester en lien et de développer une relation qui, comme l'expliquent Guédeney et Guédeney (2016), permettra de stimuler les systèmes d'attachement et d'élaborer ainsi un lien d'attachement positif, dans la majeure partie des situations, complète l'une des professionnelles.

À l'instar de Deprez et Antoine (2011), dont l'étude prouve que certains enfants vont mieux après la visite, ES3 mentionne la réassurance et le calme que procurent les visites à certains enfants. Voir leur parent leur permet d'inhiber toutes les inquiétudes qu'ils pouvaient avoir quant à l'évolution de leur père ou de leur mère, mais également d'établir une image parentale stable, comme le dit Sellenet (2010) et ainsi de se sentir mieux. Dans la même optique, l'accompagnement d'enfants en bas-âge de personnes souffrant de troubles psychiques leur permettra, plus tard, d'être mieux armés pour « faire avec ». Cet accompagnement est, certes, constructif, mais il ne permet cependant pas un retour à la maison plus rapide comme les deux auteurs ont pu le mentionner, puisqu'un retour à domicile est difficilement envisageable dans ces situations. Ces rencontres permettent donc à l'enfant et à son parent atteint psychologiquement de maintenir un lien entre eux et de créer des souvenirs, malgré la maladie. ES3 parle d'une pierre angulaire pour l'avenir de ces enfants qui peuvent élaborer une relation avec le parent. Ces visites sont donc importantes pour commencer ou continuer de développer un lien d'attachement primaire. Un questionnement se pose cependant. En effet, Dupuis (2015) parle de l'attachement comme d'un lien de confiance se transformant avec le temps en lien d'amour. Bien que certaines personnes atteintes de troubles psychiques soient suffisamment stables pour s'occuper de leur enfant, il me semble que d'autres ne peuvent assurer une présence suffisamment sécuritaire auprès de leur bébé. Les liens d'attachement se créant en premier lieu sur une certaine sécurité, peuvent-ils être considérés comme des liens d'attachement, impactant le futur développement de l'enfant ?

Des limites sont également ressorties des trois entretiens. A l'unanimité, la violence en fait partie. Sellenet (2010) la classe dans les difficultés rencontrées lors des visites. Nous pouvons voir cette violence comme un facteur créant des échecs au niveau des interactions entre l'enfant et son parent, pouvant ensuite avoir pour conséquence des traumatismes (Pavelka, 2015). Ce même auteur explique les risques des effets néfastes que peut avoir cette violence sur l'enfant, notamment une désorganisation sur le plan psycho-fonctionnel, socio-relationnel et une inhibition du comportement exploratoire.

A plusieurs reprises, Sellenet (2010) soulève l'obligation que ressentent parfois les enfants à rencontrer leur parent. Le risque de maltraitance mentionné par ES3 dans le fait d'instaurer des visites sans en connaître l'issue peut être vécu comme une rencontre forcée. Certains éducateurs ne forcent cependant pas l'enfant à rencontrer son parent lorsqu'il ne le désire pas. Un travail se fait ensuite avec l'enfant afin qu'il accepte cette rencontre. Il arrive cependant que, malgré le travail effectué, l'enfant persiste dans son refus et que les droits de visite doivent être interrompus. Ce cas de figure peut également être considéré comme une limite.

7.3. OBJECTIF N°2

Découvrir les différents moyens et outils utilisés afin d'accompagner ces parents et ces enfants dans le développement d'un lien de qualité.

7.3.1. TRAVAIL ADMINISTRATIF, PRÉPARATION ET SUITE DU DROIT DE VISITE

Résultats

Selon les trois éducateurs, les droits de visite sont décidés par une autorité, qu'il s'agisse de l'Autorité de protection de l'adulte et de l'enfant (APEA), ou d'un tribunal. Les professionnels interrogés expliquent préparer les visites en amont. ES1 et ES3 ont mentionné utiliser le travail en réseau, notamment avec les intervenants en protection de l'enfance (IPE), les assistants sociaux (AS) selon les situations, mais également des psychologues. Les trois éducateurs expliquent établir des objectifs avant le début des rencontres. Ceux-ci sont fixés en accord avec le réseau (AS, IPE) lors d'une rencontre réunissant tous les acteurs ainsi qu'avec les parents et l'enfant. Avant le premier droit de visite, l'ensemble des personnes interrogées accueillent dans un premier temps les parents en leur expliquant le déroulement des droits de visite, en leur faisant visiter les locaux et en leur expliquant sur quelles bases vont partir les rencontres. L'enfant est ensuite accueilli. ES1 et ES3 effectuent un entretien avec lui au préalable afin qu'il puisse également exprimer ses craintes, ses attentes, ses envies, ses besoins, mais aussi ses incompréhensions.

Après la rencontre, les trois professionnels disent effectuer des rapports dans lesquels sont consignés les observations, les faits et les impressions. Un bilan est également fait par les trois éducateurs avec le réseau et les parents. ES2 et ES3 précisent effectuer ces réseaux après les trois ou quatre premières visites afin de procéder à une réévaluation. Un bilan se fait ensuite chaque trois mois. Ces deux professionnelles ont également insisté sur le fait que leur but est de faire avancer la situation. Cette dernière stagne cependant souvent à cause de la surcharge de dossiers que doivent traiter les assistants sociaux, précise ES2. ES3 ajoute également « *nous, notre but, c'est vraiment que ça avance. Que le parent puisse voir son enfant un jour seul, ça c'est l'idéal. Après, il y a des situations où on sait que ce sera jamais possible* ».

Discussion

La pose d'objectifs dont parlent deux éducateurs rejoint une pratique effectuée par de nombreuses institutions accompagnant des enfants, adolescents ou personnes en situation de handicap, à savoir le projet d'accompagnement individualisé (PAI). Grâce à celui-ci, une évaluation peut être faite quant à l'avancée de l'enfant mais également du parent par rapport aux objectifs fixés au début des droits de visite. Afin d'être pertinent, ce projet doit être réajusté régulièrement ce qui, nous pouvons le supposer, est fait au cours des différents bilans. Comme le disent les professionnels, ces objectifs sont fixés lors de rencontres de réseau en présence de différents acteurs, tels que des assistants sociaux, des psychologues et toutes les personnes accompagnant la situation. Ce travail de collaboration est, selon moi, important dans l'accompagnement d'un enfant. En effet, ces rencontres permettent à chacun de donner des informations nouvelles aux autres professionnels. Ainsi, un bilan quant à l'avancée de la situation peut être effectué afin d'adapter la prise en charge du parent et de l'enfant. Je pense, tout comme ES1, que la prise en compte du parent est importante lors de ces séances. En effet, celui-ci a déjà perdu la reconnaissance de son statut de parent. Lui laisser une place en tant qu'acteur dans les droits de visite lui permet d'accéder à nouveau à ses droits. Il peut également participer à l'élaboration des objectifs le concernant et entrer ainsi dans une démarche d'*empowerment*. Le parent devient véritablement acteur dans cette situation et peut

entreprendre des actions afin de créer, recréer ou maintenir un lien d'attachement avec son enfant.

Contrairement à Sellenet (2010) qui déplore le manque de temps dont disposent les éducateurs pour préparer et donner suite à la visite, engendrant ainsi la stagnation de la situation, l'ensemble des professionnels interrogés trouvent ce temps. Ils peuvent établir des objectifs avec l'enfant mais également avec le parent, l'incluant ainsi dans le projet de son enfant (Sellenet, 2010). Le temps est également pris pour faire des rapports, des bilans et des réévaluations dans le but de faire évoluer la situation. Bien que les éducateurs prennent le temps d'écrire ces rapports, la surcharge de travail des assistants sociaux fait parfois stagner la situation.

7.3.2. TRAVAIL AVEC L'ENFANT

Résultats

ES2 et ES3 mentionnent que le début des rencontres est souvent compliqué et que l'entrée en interaction entre l'enfant et son parent peut être délicate. Elles prônent ainsi une mise en lien progressive en rassurant l'enfant, afin qu'il prenne conscience qu'il peut prendre appui sur le professionnel présent. Comme le dit ES2, *« je trouve que les débuts c'est pas facile. C'est rarement "youhou je revois papa, je revois maman", surtout les tout, tout petits. Donc on fait pas de forcing, on garde l'enfant dans les bras, le parent vient vers lui, lui parle doucement... voilà. On fait une mise en lien progressive. »*. ES1 et ES2 expliquent aller généralement dans le sens de l'enfant. Ainsi, si cette rencontre est trop douloureuse ou difficile pour lui, aucun d'eux ne force l'enfant à poursuivre la visite en cours. ES2 et ES3, intervenantes spécialisées en droits de visite, ajoutent être dans l'observation des interactions, mais aussi du comportement de l'enfant afin de détecter tout mal-être et intervenir si nécessaire, en disant au parent *« écoutez, voilà, là il me semble que c'est bon »* (ES3), ou comme le complète ES2, *« on peut parler carrément avec le parent en disant "voilà, là on a constaté qu'il était mal à l'aise, ou qu'il a pas l'air bien", ou si on a pas entendu par hasard ce que le parent a dit "[...] qu'est-ce que vous avez pu formuler qui provoque cette réaction ?" »*. ES3 explique définir avec l'enfant en début de visite s'il souhaite qu'elle soit attentive à certaines choses en particulier. Au cours de la rencontre, l'enfant peut donc la prendre à part afin de lui exprimer son ressenti ou ses incompréhensions.

Les professionnels présents lors des droits de visite travaillent également beaucoup avec l'enfant sur ses émotions, le laissent les exprimer et les extérioriser pendant et après la visite. ES1 et ES2 mentionnent parmi ces émotions la colère ainsi que la culpabilité. Pour ES1, cette colère apparaît plutôt chez les plus grands, lorsqu'ils parviennent à percevoir certains enjeux relationnels et règlements de compte chez leurs parents à travers la visite. ES2 a cependant pu observer cette émotion chez les plus petits. Celle-ci se manifeste généralement par des signes forts, tels que des enfants cherchant à se frapper la tête sur le sol. Lorsque ce type d'événement se produit, la visite est immédiatement arrêtée. ES1 et ES3 expliquent percevoir également de l'inquiétude, voire de la peur chez les enfants qui décèlent parfois quelque chose de dangereux ou d'irrespectueux dans l'attitude du parent. ES1 ajoute également que les émotions négatives s'expriment souvent lors de la séparation de l'enfant et du parent à la fin de la visite. Il précise cependant que ces ressentis peuvent être considérés comme positifs, ou *« en tout cas, c'est que les visites ne sont pas dangereuses en tant que telles pour qu'on ne puisse pas les répéter »*. ES3 énonce également la joie et le plaisir comme faisant partie des émotions exprimées lors des rencontres.

ES1 explique que *« c'est important qu'on puisse se [les professionnels, les parents ainsi que l'enfant] voir, parce que sinon on reste sur des aprioris, sur des fantasmes ou sur des partis-*

pris et puis en répétant ces visites, eh bien ces aprioris ou ces partis-pris sont implicitement traités et s'inscrivent sur une évolution sur le fil du temps ».

ES1 mentionne également le travail fait avec l'enfant après le droit de visite. « [...] j'ai plutôt une stratégie où je laisse du temps. Je ne parle pas. Je ne pose pas de question surtout. [...] Si l'enfant pose des questions ou dit quelque chose qui pourrait être trop rude ou trop jugeant, ça c'est... je me permettrais d'intervenir, si c'est quelque chose qui est de l'ordre de l'inquiétude, j'essayerais d'y répondre, mais c'est pas moi qui prend l'initiative. C'est plus tard qu'on fait ça. Le soir par exemple, au coucher parce que [...] c'est des moments émotionnels qu'il faut pouvoir... sur lesquels il faut avoir un peu de disponibilité quand même. ».

Discussion

Comme le dit Pavelka (2015), l'entrée en lien entre un parent et son enfant peut parfois être difficile. Certains parents peuvent également être confrontés au refus de leur enfant de les rencontrer. Cette situation, vécue par deux intervenants, n'est cependant pas gérée de la manière dont l'explique Sellenet (2010). En effet, l'auteure dénonce l'obligation de certains enfants à voir leur parent. ES1 et ES2 parlent à contrario de la prise en compte de l'avis de l'enfant. Celui-ci n'est donc pas forcé de rencontrer son parent s'il ne le souhaite pas. Un travail est cependant effectué avec lui afin de déterminer la cause de son refus. Puis une mise en lien progressive est proposée à l'enfant afin que les visites puissent se faire dans le respect des besoins de l'enfant.

Dans le travail avec l'enfant, les intervenantes en droits de visite adoptent une posture d'observation, tout en intervenant lorsque les signaux émis par l'enfant les interpellent. Elles n'hésitent donc pas à aider parent et enfant dans leurs interactions (Pavelka, 2015). Au cours des entretiens, j'ai ressenti un fort soutien à l'enfant qu'elles protégeaient comme le ferait une figure d'attachement. Je m'interroge cependant sur la manière dont le parent pourrait percevoir cette défense de l'enfant. En effet, celui-ci pourrait ressentir une nouvelle disqualification dans les initiatives qu'il pourrait prendre au cours du droit de visite lorsque l'intervenante l'interpelle quant à des actions faites ou des paroles prononcées. Cela n'a pas été abordé au cours des entretiens, mais je me demande de quelle manière cela pourrait être fait au mieux afin que le parent voie l'intervention du professionnel comme une aide et non comme une réprimande.

Tout au long des droits de visite, un important travail est effectué sur les émotions négatives de l'enfant. Sellenet (2010) parle de la colère et de l'inquiétude comme émotions principales, ce qui a été confirmé par ES1 et ES2, pour les grands comme pour les plus jeunes. L'auteure explique également le rôle de soutien que doit adopter le professionnel dans les ressentis de l'enfant, ce que font les trois éducateurs interrogés en intervenant lorsque des signes forts de malaise apparaissent chez l'enfant ou lorsqu'il s'approche de l'intervenant pour demander son aide. Ce soutien se manifeste également plus tard, lorsque les émotions sont reprises avec l'enfant, après le droit de visite par exemple. ES1 développe l'importance de prendre le temps avec l'enfant, de se montrer disponible pour écouter ses ressentis et son vécu suite à la rencontre.

En tant que future professionnelle, cette stratégie mise en place par cet éducateur est importante pour moi. En effet, suite à mes différentes expériences, je peux affirmer que le lien que l'on peut établir avec les résidents se crée lors de moments d'intimité privilégiés. En étant seul avec l'enfant, celui-ci craint moins les regards de ses camarades ainsi que les jugements et s'autorise plus d'authenticité. Petit à petit, une véritable confiance s'installe entre l'éducateur et l'enfant et ce dernier peut s'appuyer sur le professionnel pour se décharger de ses émotions et ressentis. Selon moi, le temps que laisse ES1 à l'enfant lui permet de réfléchir et d'organiser ses pensées, souvent malmenées par les événements. Je retiens donc l'importance de laisser l'initiative à l'enfant de s'exprimer et ne pas imposer un debriefing dès le retour à l'institution.

Ce temps de réflexion ne peut malheureusement pas être laissé par les personnes n'intervenant pas au quotidien auprès de l'enfant. Je suis donc d'avis que la communication entre les éducateurs de l'enfant et les accompagnants des visites est essentielle. Ainsi, un travail peut être effectué par le professionnel lors du retour en structure tout en laissant un temps à l'enfant pour se remettre de la rencontre.

Un parallèle peut être fait entre ce qu'exprime ES1 et les propos de Sellenet (2010) qui parle également de l'importance d'établir une image parentale stable pour l'enfant afin qu'il ne transforme pas ses parents en monstres et évite ainsi des risques de dépression ou d'hyperactivité. En effet, ES1 mentionne l'importance pour l'enfant qu'il puisse rencontrer ses parents, mais que les professionnels qui s'occupent de lui aient également un contact avec sa famille. En plus de créer une image parentale positive pour l'enfant, ces rencontres permettent d'éviter des conflits de loyauté que pourrait ressentir l'enfant. Celui-ci, n'observant pas de conflits entre son parent et son éducateur, n'imagine pas de rivalité entre les deux instances et ne développe pas de craintes quant aux relations entre son parent et l'institution.

7.3.3. TRAVAIL AVEC LE PARENT

Résultats

Dans le soutien à la parentalité, les trois intervenants interrogés expliquent travailler sur les compétences qui « *sont liées à la fonction parentale* » (ES1). Comme le dit également ES2, « *on fait du coaching, carrément du coaching parental, parce qu'il y a des parents qui n'ont aucune idée de comment s'occuper de l'enfant* ». Durant les visites, ils aident donc les parents à voir les besoins de leur enfant, à respecter son rythme, à le sécuriser et à le comprendre au niveau émotionnel. ES1 ajoute qu'il est important également de reparrer, soutenir ou accompagner un parent dans une décision ou une réaction adoptée au cours du droit de visite. ES2 précise également que certains parents doivent apprendre à jouer avec leur enfant, notamment à travers cet exemple : « *typiquement un cas là où j'ai eu un enfant tout, tout petit, où on a dû apprendre au papa à jouer avec son enfant. À la voiture, par terre, à changer de voix à... et puis il disait "mais moi je sais pas comment faire, parce que vous, ça paraît tellement naturel d'être ridicule"* ». L'intervenante ajoute qu'aujourd'hui, trois ans plus tard, ce papa a perdu cette peur du ridicule et a compris l'intérêt de jouer avec son fils grâce au travail effectué avec lui.

ES1 et ES3 se sont également exprimés sur la posture à adopter face au parent, avec bienveillance et empathie. Être accompagnateur et non juge. Comme l'exprime ES1 « *il faut avoir de l'empathie, il faut être bienveillant, parce qu'on est avec des parents qui ont plus de difficultés que d'autres, qui doivent subir le fait d'être sous "le regard de quelqu'un", donc pour essayer d'éviter cette rudesse dans la relation, le fait de vraiment arriver, tant aux enfants qu'aux parents, à leur faire ressentir qu'on n'est pas là en tant que juge, mais en tant qu'accompagnateur.* » Ainsi, ils peuvent leur redonner confiance en eux et valoriser leurs compétences.

ES1 et ES2 parlent également de l'accompagnement du parent dans ses émotions. En effet, ces visites peuvent provoquer de la souffrance chez le parent qui peut également se sentir dépourvu face à son enfant qu'il n'a plus vu sur une plus ou moins longue période. ES2 l'illustre ainsi « *il y a certains qui sont très pris émotionnellement de revoir leur enfant, qui sont un peu pris au dépourvu parce que... ça dépend combien de mois ça a pris entre la décision et la visite, "il en est où, je fais quoi, je le connais plus, je sais plus... je l'ai quitté il avait trois mois, il a huit mois, il a évolué, je fais quoi là-dedans ?* ».

En plus du travail sur les émotions, ES2 et ES3 expliquent devoir également travailler, durant les rencontres, sur les difficultés du parent, notamment le déni de la volonté de l'enfant de le

voir ou non, l'état du parent qui pourrait ne pas être correct pour la rencontre mais également la conscience de la cause du placement.

Discussion

Le travail avec le parent et plus précisément le soutien à la parentalité a été mentionné lors des trois entretiens. Celui-ci s'inscrit dans les trois axes définis par Houzel et repris par Sellenet (2010). L'exercice de la parentalité est repris dans les conditions de placement qui imposent au parent de se rendre réceptif au soutien à la parentalité. Cela se fait également lorsque les intervenants refusent la rencontre, lorsque le parent ne se présente pas dans un état suffisamment adéquat pour voir son enfant. L'expérience subjective de la parentalité est traitée par la régulation des émotions que font les professionnels face à de la colère ou de la souffrance exprimée par le parent. Une posture bienveillante et empathique de la part des éducateurs permet également la reconnaissance de cette souffrance et s'inscrit dans cet axe. Finalement, la pratique de la parentalité est travaillée sous forme de coaching, lorsque l'intervenant apprend au parent à voir les besoins de son enfant, à respecter son rythme, à éviter tout danger, à réagir le plus adéquatement possible, mais aussi en lui apprenant à jouer avec son enfant. Ces apprentissages font partie des activités de *caregiving* dont parlent Guédeney et Guédeney (2016). Elles consistent à accompagner le sujet dans son rôle de parent et à comprendre les besoins de l'enfant. La compétence d'assistance que doivent développer les professionnels selon Sellenet (2010) est apparente dans ces moments de formation du parent et entre dans la cinquième dimension sur laquelle doit travailler l'intervenant, à savoir la dimension pédagogique. Cette dernière rejoint la posture de passeur dont parle Le Bossé (2016) au sujet du pouvoir d'agir qui demande au professionnel d'accompagner la personne en créant les conditions nécessaires pour que le sujet parvienne à surmonter l'obstacle auquel il fait face seul.

Suite à l'ensemble des entretiens menés, je vois dans les rencontres parent visiteur et enfant placé une véritable opportunité pour eux de se retrouver, de créer un lien parent-enfant, en particulier lorsque les enfants sont jeunes. Les parents ont l'occasion de rencontrer des professionnels connaissant la situation et ayant des outils permettant à ces parents d'acquérir de nouvelles compétences et de parvenir, à terme, au retour au domicile de l'enfant. Suite à l'approfondissement de mes connaissances en droit de visite grâce à l'experte de ce travail, je vois actuellement l'importance de prendre en compte toutes les données de la situation et de prendre le temps de questionner la possibilité du retour à domicile ainsi qu'un maintien du lien trop important et intrusif pour l'enfant.

7.3.4. TRAVAIL SUR LE LIEN

Résultats

Pour les trois intervenants en droits de visite, le maintien du lien effectué au quotidien dans le foyer d'accueil de l'enfant en rendant vivant le parent est important. Cela peut se faire par des références au parent mais également par la continuation d'une histoire ou d'un bricolage commencé durant la visite. ES2 l'explique ainsi : « *quand ils disent qu'ils sont tristes de pas voir papa ou maman assez souvent, je leur propose [...] de faire un dessin, voilà pour le parent-visiteur, quand il s'ennuie il peut faire un petit dessin ou écrire... enfin, écrire, comme ils écrivent, mais un petit mot, comme ça, pour avoir le lien* ». Toujours selon ES2, des photos pour l'enfant ainsi que l'envoi de vidéos ou un appel téléphonique permettent également ce maintien du lien.

ES2 et ES3 expliquent également travailler sur le lien au cours de la rencontre. Elles se posent ainsi comme base de sécurité, s'intègrent au jeu, choisissent une histoire que peut lire le parent à son enfant, puis se retirent petit à petit, laissant l'enfant s'autonomiser et faire des

allers et venues vers son parent. « *Quand vous avez sécurisé, que vous respectez le rythme de l'enfant et que le parent comprend qu'il faut respecter les rythmes de l'enfant, automatiquement, l'enfant il va faire des allers et venues comme ça, il va venir, il va se nourrir un peu et puis tout d'un coup il va... c'est comme les situations d'attachement.* ». Ce drainage des relations se fait donc uniquement après avoir sécurisé l'enfant et développé ses capacités à se protéger des contaminations verbales et physiques de son parent, précise ES3.

Discussion

Dans le travail sur le lien, l'intervenant adopte une posture de médiateur, comme l'expliquent Charlet (2015) et Pavelka (2015). Ainsi, les éducateurs prennent ce rôle en s'intégrant d'abord dans le jeu puis en drainant les relations, comme l'énonce ES3. Ce drainage permet à l'enfant de se tenir à l'écart des atteintes pouvant être produites par son parent et de s'émanciper petit à petit par rapport au professionnel présent, de chercher ainsi de la réassurance lorsque cela est nécessaire pour ensuite continuer ses découvertes.

Nous pouvons voir dans la posture de l'intervenant qu'il se pose comme tuteur de résilience ou comme figure d'attachement de substitution auprès de l'enfant. En effet, le professionnel prête particulièrement attention aux besoins et au rythme de l'enfant au cours de la visite et se place également comme base sécuritaire. Les comportements des enfants décrits par ES2 et ES3 envers le professionnel sont similaires à ceux qu'ils devraient avoir avec leur parent. Dans cette situation d'inversion de la situation d'attachement, l'éducateur devient la figure d'attachement et la base de sécurité pour l'enfant, procurant la réassurance dont l'enfant a besoin pour développer son comportement exploratoire et ainsi partir à la rencontre de son parent.

Des activités permettant le maintien du lien au quotidien, par exemple des histoires ou des bricolages sont proposées au cours des droits de visite par les professionnels présents. En poursuivant ou reprenant ensuite ces éléments au quotidien avec l'enfant, un travail parallèle peut être mené, comme le prônent Bernard *et al.* (2012). En ajoutant à cela des références au parent, des photographies ou des appels téléphoniques accompagnés, un travail sur l'image parentale peut être réalisé (Sellenet, 2010). Ainsi, le lien est maintenu au-delà des rencontres et permet l'élaboration d'une relation parent-enfant de qualité malgré le placement ou la maladie du parent.

7.4. RETOUR SUR LES OBJECTIFS

7.4.1. OBJECTIF N°1

Identifier le rôle de l'éducateur social dans le maintien du lien d'attachement parent-enfant dans le cadre d'un droit de visite ; quels sont les sens, apports et limites selon les professionnels.

Le rôle principal des professionnels est de créer, recréer ou maintenir le lien entre l'enfant placé et son parent. La présence de l'intervenant rend la rencontre sécurisée pour l'enfant et lui offre une protection physique, psychique et affective importante qui permet la création ou le maintien du lien d'attachement afin d'atteindre l'objectif des rencontres parent-enfant en autonomie, voire le retour à domicile de l'enfant.

Les éducateurs interrogés décèlent plusieurs apports dans ces rencontres, notamment l'accès à son parent ou à son enfant et l'accompagnement dans ces visites, ce qui permet à l'enfant d'établir une image parentale stable et d'éviter qu'il ne crée une image faussée de ses parents. Cet accompagnement permet également la rencontre malgré l'état du parent dépendant ou souffrant de troubles psychiques. La présence de l'intervenant permet donc à l'enfant d'être rassuré et d'accepter la rencontre avec son parent pour ensuite arriver à l'autonomie.

Cependant, certains enfants refusent la visite avec le parent. Les professionnels ne les forcent pas, mais la situation est reprise par la suite afin de travailler sur leurs craintes et réticences. Malgré ce travail, certains droits de visite doivent être interrompus et la volonté de l'enfant de rencontrer ou non son parent devient une limite à la rencontre. Selon les professionnels, la limite la plus importante est la violence. Celle-ci peut se manifester physiquement entre l'enfant et son parent, pouvant avoir des conséquences sur le psychisme de l'enfant. Cette violence peut également venir de l'autorité qui impose parfois les droits de visite sans savoir quelle en sera l'issue, plaçant alors l'enfant dans une situation compliquée.

7.4.2. OBJECTIF N°2

Découvrir les différents moyens et outils utilisés afin d'accompagner ces parents et ces enfants dans le développement d'un lien de qualité.

Les moyens et outils utilisés afin d'accompagner les parents et enfants dans le développement d'un lien de qualité sont à analyser sur plusieurs niveaux.

Premièrement, un travail est fait sur la préparation et la suite donnée aux rencontres sur le plan administratif. Avant la première rencontre ordonnée par l'autorité pouvant être une APEA ou le tribunal, un travail en réseau est effectué afin de poser les objectifs du droit de visite. Cette démarche implique l'enfant qui peut ainsi exprimer ses besoins, ses appréhensions et ses incompréhensions, mais aussi le parent-visiteur afin de développer ses capacités et lui offrir une place active dans la situation. L'accueil du parent puis de l'enfant dans les locaux ainsi que l'explication des objectifs et des bases des droits de visite permettent aux protagonistes de se sentir plus à l'aise. Suite aux rencontres, des rapports sont rédigés et transmis à l'autorité et des bilans sont effectués après quelques visites. Les éléments ressortant de ces retours permettent de faire le point sur la situation afin de la faire évoluer.

Deuxièmement, le travail avec l'enfant est important. L'entrée en lien avec son parent se fait de manière progressive afin de ne pas le brusquer. Ainsi, le temps et la douceur sont des outils précieux au cours des droits de visite. Il est également essentiel de ne pas imposer la visite lorsque l'enfant manifeste un refus face aux rencontres et de prendre le temps d'effectuer un travail avec l'enfant et le parent.

Pendant la rencontre, l'observation permet de détecter des contaminations verbales ou physiques du parent sur l'enfant, un mal-être ou un changement de comportement chez l'enfant pour intervenir le plus rapidement possible et ainsi le protéger.

La communication avec l'enfant offre la possibilité d'anticiper au mieux ses réactions au cours de la visite et de cibler les interventions.

Un important travail est également fait sur les émotions de l'enfant pendant la visite, telles que la colère, qui se manifeste par des signes forts chez les tout petits, la peur ou encore l'inquiétude de rencontrer le parent. La séparation en fin de rencontre provoquant souvent un déferlement d'émotions négatives, un temps est accordé à l'enfant afin de revenir sur ce qu'il a vécu. Les éducateurs interrogés insistent sur l'importance de ne pas brusquer l'enfant à se dévoiler, de le laisser prendre l'initiative d'en parler et de privilégier un moment calme et en individuel.

Troisièmement, un travail avec le parent-visiteur est essentiel afin d'atteindre les objectifs fixés. Le soutien à la parentalité se développe de plus en plus dans les institutions, la collaboration parent-professionnel étant l'une des conditions de placement.

Les actions effectuées avec le parent sont ciblées sur plusieurs points :

- L'état général du parent : si celui-ci n'est pas adéquat, les professionnels refusent la rencontre.

- Les émotions du parent : il ne faut pas oublier que ce dernier peut souffrir de la situation et se sentir dépourvu face à son enfant dont il a été séparé depuis plusieurs mois.
- Les compétences parentales : un travail est mené sur les droits et devoirs du parent mais aussi sur les notions de sécurité ainsi que les interactions avec l'enfant.

Face au parent, la posture de l'intervenant doit être travaillée. En effet, l'éducateur doit faire preuve de pédagogie en aidant le parent à développer ses compétences et en l'encourageant dans ses démarches. La bienveillance, l'empathie et le non-jugement aident le professionnel à être un accompagnateur adéquat.

Quatrièmement, un travail doit être fait sur le lien lui-même, pendant les rencontres mais aussi au quotidien.

Au cours des visites, l'intervenant se place comme base de sécurité pour l'enfant dans une situation d'attachement inversé, en rassurant l'enfant afin qu'il parte à la découverte de son parent. Il pratique donc une forme de médiation entre l'enfant et son parent. Des activités peuvent également être proposées durant la rencontre afin d'encourager les interactions. Ainsi, des bricolages ou des histoires sont des outils permettant la rencontre. Ceux-ci permettent également le maintien du lien en-dehors des droits de visite au quotidien. En effet, l'enfant peut reprendre l'activité proposée avec un éducateur sur son lieu de vie. Le professionnel accompagnant l'enfant en foyer peut également rendre vivant le parent en y faisant référence, en mettant à disposition de l'enfant une photographie de son parent ou encore en autorisant les appels téléphoniques ou vidéos.

8. CONCLUSION

8.1. SYNTHÈSE

Afin de conclure cette étude sur la notion de l'attachement chez les enfants en bas-âge placés en institution d'accueil à travers les droits de visite, je vais répondre à ma question de recherche qui était :

Comment maintenir et travailler sur les liens d'attachement d'un enfant en bas-âge placé en institution avec ses parents à travers les droits de visite ?

Les droits de visite ont pour objectif principal de maintenir les liens d'attachement existants entre un parent et son enfant, voire de les créer ou de les recréer. La présence d'un tiers au cours des rencontres permet la sécurisation de l'enfant ainsi que la stabilisation de l'image parentale, ce qui rassure l'enfant et lui évite de transformer son parent en monstre.

Le travail sur les liens d'attachement est possible lorsque les rencontres se passent bien et que chaque partie en connaît les fondements, enjeux et objectifs.

Afin de maintenir ces liens, différents outils peuvent être utilisés. La préparation des rencontres par la pose d'objectifs ainsi que leur suite par la rédaction de rapports et l'établissement de bilans permettent de cibler les interventions et de faire évoluer la situation.

Différents éléments peuvent être mis en place dans le travail avec l'enfant afin de lui permettre de vivre au mieux ces rencontres. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer premièrement le temps et la douceur qui lui offrent la possibilité d'entrer en interaction avec son parent de manière progressive et accompagnée mais aussi de se remettre de la visite avant de procéder à un debriefing avec son éducateur. Deuxièmement, la communication est essentielle dans l'accompagnement de l'enfant avant la visite afin de le préparer et d'entendre ses craintes, interrogations et incompréhensions, pendant la visite pour prendre en compte ses ressentis et après la visite, dans le but de l'aider à exprimer ses émotions et à mettre des mots sur ce qu'il a vécu. Troisièmement, l'observation permet à l'intervenant de détecter tout comportement témoignant du mal-être de l'enfant et d'intervenir afin de le protéger. Quatrièmement, un travail sur les émotions de l'enfant en y étant attentif et en lui laissant la possibilité de les exprimer doit être mené.

Dans le travail avec le parent, ses émotions doivent également être prises en compte afin de le reconnaître comme être humain. Ses compétences parentales doivent être travaillées, notamment ses capacités à s'occuper de l'enfant. La collaboration avec le parent est possible quand l'intervenant adopte une posture d'accompagnateur en faisant preuve de bienveillance, d'empathie et de non-jugement.

Un travail sur le lien lui-même permet son maintien et son développement. Cela se fait au cours du droit de visite, mais aussi au quotidien avec l'enfant. Le professionnel peut utiliser la médiation en se plaçant comme base de sécurité pour l'enfant. Il peut également proposer des activités créant des interactions entre l'enfant et son parent, qui peuvent être reprises au quotidien avec l'enfant. Finalement, l'éducateur peut rendre vivant le parent sur le lieu de vie de l'enfant par des références, des photographies, des vidéos ou encore des appels téléphoniques.

8.2. PISTES D'ACTION PRATIQUES

Suite à une discussion avec l'experte de ce travail lors de la soutenance, intervenante spécialiste en droits de visite, de nouveaux apports ont pu être amenés quant aux droits de visite.

Il est tout d'abord important de mentionner qu'il existe des situations très différentes dans les placements. Ainsi, deux types de placements peuvent être effectués. Le placement résolutif se fait plutôt en institution et a pour objectifs de travailler sur le développement des compétences parentales ainsi que de l'enfant, mais aussi sur les différentes problématiques qui ont amené le placement. Le niveau de dangerosité de la situation est moindre. Le placement substitutif est mis en place lorsque les incompétences parentales et les difficultés de développement de l'enfant sont graves. Les enfants vivant un placement substitutif sont généralement accueillis par une famille d'accueil et l'accompagnement se fait sur du plus long terme. L'intervenant en droits de visite propose une action de médiatisation.

Concernant les relations personnelles, trois types de rencontres existent. Le choix de l'un ou l'autre doit se faire suite à une réflexion avec le réseau ainsi que la famille en prenant en compte différents critères : la situation, la période de vie de l'enfant, son âge ainsi que la forme, la durée et le niveau de maltraitance, mais aussi l'âge auquel la maltraitance a été vécue, sa durée, quels liens ont pu être créés avec les parents, dans quel état se trouve la relation parent-enfant, etc.

Il peut arriver que, lorsque la problématique est jugée sévère, voire très sévère, le maintien du lien soit remis en question par le professionnel qui doit toujours prendre en compte le bien-être de l'enfant, tout en considérant sa famille. Le maintien du lien ne doit pas être une évidence et il est essentiel d'y réfléchir en réseau et avec la famille en prenant en compte différents critères : la situation, la période de vie de l'enfant, son âge, la forme, la durée et le niveau de maltraitance, à quel âge la maltraitance a été vécue, quels liens ont pu être créés avec les parents, dans quel état se trouve la relation parent-enfant. Par les différents types de droits de visite, un travail va être effectué avec l'enfant pour lui apprendre à faire avec le parent qu'il a, mais aussi avec les parents afin de travailler sur leurs compétences parentales, les valoriser sans chercher à développer des compétences qui sont absentes. Il est également essentiel de travailler avec l'enfant afin de lui donner des outils pour qu'il ait une meilleure compréhension de la situation, et qu'il devienne acteur dans la situation et non victime.

Comme il a été mentionné, trois types de droits de visite existent. Ceux-ci diffèrent par la profession du personnel employé, le nombre de personnes présentes, leurs compétences, les objectifs, le déroulement, les activités proposées mais aussi le niveau de sécurité, le lieu, le financement et les outils de travail utilisés. Leur description proposée ci-après est faite de manière très résumée.

Les visites surveillées sont mises en place lorsque les compétences parentales sont relativement élevées et que le risque de danger est moindre. Un travail d'accompagnement y est fait.

Les visites accompagnées demandent un niveau de sécurité important, mais un travail avec la famille peut être fait.

Les visites médiatisées sont instaurées dans les situations les plus graves et complexes. Le niveau de sécurité de l'enfant ainsi que les compétences parentales sont limités.

La connaissance de ces éléments est essentielle à une bonne prise en charge de l'enfant, mais aussi du parent. En effet, l'aménagement d'une mesure adéquate à la situation permet un travail de qualité et la possibilité d'une évolution de la situation, alors qu'une mesure inappropriée risque de l'empêcher. Ainsi, les professionnels devraient réfléchir au but des visites

selon l'ensemble des éléments de la situation et prendre le temps de questionner le degré du maintien du lien entre un enfant et son parent. Cela leur permettrait de se spécialiser dans l'intervention en droits de visite afin de proposer un accompagnement individualisé et spécifique à chaque situation.

Les éléments présentés dans ce chapitre sont très résumés et sont enseignés de manière complète lors de formation.

8.3. LIMITES ET DIFFICULTÉS DU TRAVAIL

La réalisation de ce Travail de Bachelor s'est bien déroulée. Certaines difficultés sont cependant apparues au cours de la recherche.

La rédaction des chapitres du cadre théorique sur les notions d'attachement et de droits de visite n'a posé aucune difficulté majeure. Cependant, il a été compliqué pour moi de trouver des données théoriques concernant les procédures de placement en Suisse. En effet, beaucoup d'informations sont disponibles sur Internet mais elles viennent de France, où les démarches diffèrent. De plus, chaque canton suisse a ses propres appellations et procédures, ce qui m'empêchait d'être précise. J'ai donc choisi de rester sur les éléments généraux et de me baser sur les directives fédérales que j'ai pu trouver.

La partie empirique a été la plus compliquée à rédiger. En effet, ma recherche se basait sur des enfants placés en institution étant âgés entre zéro et quatre ans. Cependant, très peu de structures accueillent cette tranche d'âge dans le canton choisi et je n'ai trouvé qu'un seul éducateur travaillant en foyer avec cette population et effectuant des droits de visite.

Des problématiques sont apparues au cours des entretiens. En effet l'un des intervenants s'est beaucoup exprimé de manière générale, sans préciser s'il existait des différences entre des enfants en bas-âge et des enfants plus âgés. Une autre intervenante travaillait moins avec des enfants vivant des placements. J'ai donc dû faire preuve de flexibilité et analyser mes résultats en regroupant les résultats similaires et en adaptant les données à ma question de recherche. Finalement, lors de l'analyse des résultats, j'ai été très synthétique et il a été compliqué pour moi d'étayer mon analyse avec des réflexions personnelles sur les données mises en relation avec la théorie. Ayant été confrontée à ces situations en tant que stagiaire et d'un point de vue théorique, je ne me sentais pas légitime d'émettre une opinion sur les actions des professionnels ainsi que sur les comportements des parents visiteurs. J'ai donc dû apprendre à mettre de côté cette forme d'empathie que je ressentais envers les intervenants et les parents pour faire émerger des réflexions et questionnements.

Une limite de ce travail concerne également la généralisation. En effet, il existe plusieurs types de droits de visite, qui ont des objectifs ainsi que des prises en charge différentes. Or, au vu des difficultés rencontrées dans la recherche d'intervenants, je n'ai pas pu rencontrer de professionnels intervenant en visite médiatisée. Lors de mon analyse, j'ai également regroupé les différentes récoltées, sans faire de distinction entre les visites accompagnées et les visites surveillées.

8.4. APPORTS POUR MA FUTURE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Cette étude m'a apporté plusieurs éléments pour ma future pratique professionnelle en tant qu'éducatrice.

Premièrement, l'ensemble de ce processus de recherche m'a appris à me poser les bonnes questions, à structurer mes idées et mon travail. J'ai su aller chercher les informations auprès des bonnes personnes et aux bons endroits. J'ai appris à recueillir des données et à les analyser pour les appliquer au terrain et à ma pratique.

Deuxièmement, je souhaite plus tard travailler en foyer d'accueil avec des enfants en bas-âge. La tranche d'âge cible de cette recherche est celle auprès de laquelle j'aimerais exercer. L'approfondissement des trois notions théoriques me sera utile en tant qu'éducatrice. Les connaissances sur l'attachement me permettront d'orienter au mieux mon accompagnement auprès d'enfants placés et la découverte des procédures de placement me permettra de connaître les démarches administratives à effectuer. Grâce à ce travail, j'ai également pu découvrir mon intérêt pour l'intervention en droits de visite et les outils permettant d'adopter une posture professionnelle adéquate et de proposer un accompagnement favorable à l'évolution de la situation lors de la prise en charge. Ces connaissances sur le soutien à la parentalité et le développement des compétences parentales pourront être utilisées dans l'accompagnement de jeunes mères dans des structures d'accueil mère-enfant.

8.5. PERSPECTIVES ET RÉFLEXION PERSONNELLE

La réalisation de cette recherche m'a permis d'élaborer une réflexion autour du travail que doivent mener les professionnels avec les parents. J'ai pu me rendre compte que de nombreux intervenants considéraient les parents dont les enfants avaient été placés comme des personnes avec leurs difficultés mais aussi avec leurs compétences. J'ai découvert une vision remplie de respect et une volonté de collaborer et d'aider les parents, de leur offrir une place auprès de l'enfant.

Contrairement aux représentations présentes dans l'inconscient collectif, le placement n'a pas pour but la séparation pure et simple de l'enfant et de ses parents. En effet, j'ai pu comprendre tout le soutien à la parentalité et le travail sur les liens d'attachement effectué afin d'atteindre l'objectif des droits de visite en autonomie, voire du retour à domicile pour l'enfant. J'ai découvert également l'importance de travailler sur les liens d'attachement afin que l'enfant puisse garder contact avec son parent et maintenir sa place dans l'histoire familiale.

Durant cette étude, je me suis interrogée sur les outils que pouvait utiliser le professionnel au cours des droits de visite pour maintenir les liens entre le parent et l'enfant, mais de nouveaux questionnements sont apparus au fil de mes recherches. La troisième éducatrice interrogée m'a affirmé qu'il était, selon elle, impossible pour un enfant placé en institution d'accueil dès ses premières semaines de vie de construire un véritable lien d'attachement avec son parent à travers les droits de visite. Je me demande donc comment se déroule le développement du lien d'attachement dans ces conditions et qui devient la figure d'attachement de l'enfant, sachant qu'aucun éducateur n'est présent en permanence auprès des enfants.

Au cours des entretiens, j'ai pu échanger avec les professionnels autour du peu de structures existantes dans le canton choisi accueillant des enfants en dessous de l'âge de cinq ans. Ceux-ci sont généralement placés en famille d'accueil afin de mieux répondre à leurs besoins. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les parents d'accueil deviennent des figures d'attachement de substitution. Cependant, la troisième intervenante interrogée m'a parlé de l'aliénation parentale possible venant des familles d'accueil. Je m'interroge donc sur les éléments envisageables à mettre en place afin de développer au mieux ce partenariat entre la

famille biologique et la famille d'accueil afin d'éviter des conflits de loyauté pour les enfants et des tensions entre les deux familles.

Enfin, suite à l'analyse de mes résultats, j'ai découvert l'importance pour l'enfant et pour le parent de pouvoir maintenir des contacts et les liens qui les unissent. Cependant, le placement de l'enfant permet des rencontres hebdomadaires ou bimensuelles, ce qui reste peu. Des alternatives au placement sont possibles, dont l'AEMO, qui permettent une intervention des professionnels à domicile, sans séparation. Je me demande donc si le développement de ces alternatives ne favoriserait pas une amélioration plus rapide de la situation.

9. RÉFÉRENCES

9.1. BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Assemblée générale des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York.
- Barbey-Mintz, A.-S. (2011, janvier). L'apport de la théorie de l'attachement aux soins dans un CAMSP. *"Contraste"*, pp. 179-197.
- Bernard, M.-F., Dottori, S., Feret, M.-A., Oxley, J., & Sourmais, L. (2012). *La visite en présence d'un tiers dans le cadre de la protection judiciaire: faire de la visite un acte bientraitant et éducatif*. Groupe d'appui à la protection de l'enfance.
- Bonneville, E. (2010, janvier). Effets des traumatismes relationnels précoces chez l'enfant. *"La psychiatrie de l'enfant"*, pp. 31-70.
- Borg, M.-H., & Denizet, S. (2015). Pourquoi maman ne s'occupe pas de moi? Dans A. Bagnulo, P. Gutton, & F. Jeanblanc, *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (pp. 97-104). Aix-en-Provence.
- Boucher, M. (2012, Janvier). Le travail social face aux familles populaires: la "nébuleuse" de la parentalité en question. *"Pensée plurielle"*, pp. 75-98.
- Boudarse, K., & Dodelin, M. (2011, Mars). De la visite médiatisée étude clinique. *"Dialogue"*, pp. 139-152.
- Capelier, F. (2016, mars). L'AED et l'AEMO: approche juridique d'une alternative au placement. *"Empan"*, pp. 22-27.
- Charlet, X. (2015). Visites médiatisées selon l'ONED. Dans A. B. al., *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (pp. 11-20). GREUPP.
- Chimisanas, G., Jany, M., & Vergé, Y. (2017, mars). Parentalité partagée entre filiation et institution. Clinique institutionnelle et éducative. *"Empan"*, pp. 110-116.
- Conseil de l'Europe. (1950). *Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*. Rome.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Garantir le respect des droits des enfants vivant en institution*. Strasbourg.
- Daumas, L. (2015, Février). Familles d'accueil, des figures d'attachement en protection de l'enfance. *"Enfances et Psy"*, pp. 78-87.
- Delfortrie, J. (2017, mai). De la protection de l'enfance à la protection de l'enfant. *"Le sociographe"*, pp. 31-60.
- Deprez, A., & Antoine, C. (2011, Mars). L'effet des visites parentales chez le bébé placé: une étude exploratoire des réactions du bébé avant, pendant et après une visite médiatisée. *"Devenir"*, pp. 239-270.
- Dupuis, L. C. (2015, février). Le travail institutionnel au regard de la théorie de l'attachement: l'institution a-t-elle vocation à être une figure d'attachement pour les soignants? *"Enfance et Psy"*, pp. 120-131.

- Giraud, M. (2005, Avril). Le travail psychosocial des enfants placés. *"Déviance et société"*, pp. 463-485.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2005, février). Théorie de l'attachement et approche systémique. *"Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux"*, pp. 13-28.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1998, février). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *"Enfance"*, pp. 44-68.
- Guédeney, N., & Guédeney, A. (2010). *L'attachement: approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Guédeney, N., & Guédeney, A. (2016). *L'attachement: approche clinique et thérapeutique*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier.
- Guide Social Romand. (s.d.). Mineur-e-s: placement des mineur-e-s hors du foyer familial.
- Kiriakides, A. (2015). La décision du juge. Dans A. Bagnulo, P. Gutton, & F. Jeanblanc, *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (pp. 105-112). Aix-en-Provence.
- Le Bossé, Y. (2016). *Soutenir sans prescrire*. Québec: ARDIS.
- Lemay, M. (2015). *Forces et souffrances psychiques de l'enfant - Tome 2: Les aléas du développement infantile*. Toulouse: Eres.
- Moureau, A., & Delvenne, V. (2016, Janvier). Traces cérébrales des traumatismes infantiles et devenir psychopathologique. *"La psychiatrie de l'enfant"*, pp. 333-355.
- Neirinck, C. (2012, janvier). Placer l'enfant: pourquoi? *"Journal du droit des jeunes"*, pp. 48-56.
- Neuville, V., Puentes-Neuman, G., & Terradas, M. (2017, février). L'impact des relations précoces sur le développement cérébral: le trouble réactionnel de l'attachement vu par les neurosciences. *"La psychiatrie de l'enfant"*, pp. 417-436.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans P. Paillé, & A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-32). Paris: Armand Colin.
- Pavelka, M. (2015). Prendre soin de l'enfant et respecter ses parents. Dans A. Bagnulo, P. Gutton, & F. Jeanblanc, *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (pp. 63-80). Aix-en-Provence.
- Quenon, N. H., Paulus, E., & Luchetta Myit, L. (2014). *Le droit de protection de l'enfant*. Berne: Centre suisse de compétence pour les droits humains.
- Rousseau, D., & Duverger, P. (2011, janvier). L'hospitalisme à domicile. *"Enfances et Psy"*, pp. 127-137.
- Rousseau, D., Riquin, E., Rozé, M., Duverger, P., & Saulnier, P. (2016, janvier). Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'aide sociale à l'enfance. *"Revue française des affaires sociales"*, pp. 343-374.
- Seiterle, N. (2018). *Aperçu des placements d'enfants en famille d'accueil et en institution Suisse 2015-2017*. Zurich: PACH Enfants placés et adoptés Suisse.
- Sellenet, C. (2010). *Loin des yeux, loin du coeur?* Péronnas: Belin.

- Tardy, A., De Maximy, M., & Dugravier, R. (2015, février). Les liens d'attachement et le rôle du juge des enfants: entretien croisé. *"Enfances et Psy"*, pp. 70-77.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., & Carlson, E. (2007, février). La théorie de l'attachement: son importance dans un contexte pédiatrique. *"Devenir"*, pp. 151-188.
- Théodon, O. (2009, janvier). Educateur spécialisé en foyer de l'enfance: de la difficulté à penser et à agir le changement dans la relation aux parents. *"Empan"*, pp. 148-157.
- Vicente, C., Schom, A.-C., & Robert, P. (2014, avril). L'institution et la place des familles en protection de l'enfance. *"Dialogue"*, pp. 35-46.
- Ydire, C., & Gaudriault, P. (2014, Février). La question de la séparation psychique chez les enfants placés en institution: les enfants du soldat rose. *"Cliniques"*, pp. 140-155.
- Zatti, K. B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse - analyse, développement de la qualité et professionnalisation*. Berne: Office fédéral de la justice.

9.2. CYBEROGRAPHIE

- Canton du Valais. (s.d.). *Office pour la protection de l'enfant (OPE)*. Consulté le Septembre 23, 2019, sur Canton du Valais: <https://www.vs.ch/web/scj/ope>
- Fondation officielle de la jeunesse. (s.d.). *Action éducative en milieu ouvert (AEMO)*. Récupéré sur Fondation officielle de la jeunesse: <https://www.foj.ch/prestations/aemo/>
- Point Rencontre Sion. (s.d.). *Home*. Récupéré sur Point Rencontre: <http://www.pointrencontre.ch/>

10. ANNEXES

A. TYPES D'ATTACHEMENT ET TROUBLES DE L'ATTACHEMENT

En 1960, Mary Ainsworth a mis en place une situation expérimentale nommée la *Situation Strange*, permettant d'observer les réactions d'enfants d'une année face au départ, puis au retour de leur figure d'attachement lorsqu'ils sont avec des personnes inconnues, donc en situation stressante. Elle a identifié trois types d'attachements (Goldbeter-Merinfeld, 2005) :

- Le type A est dit *insécure anxieux-évitant*. L'enfant ne recevant pas de réponse à ses appels, il a appris à ne plus activer ses comportements d'attachement. Ces enfants semblent souvent très calmes, mais affichent un taux très élevé de cortisol, hormone du stress.
- Le type B est dit *sécure*. L'enfant active correctement son comportement d'attachement lors de l'absence de sa figure d'attachement et redevient calme à son retour, après consolation de la figure d'attachement.
- Le type C est dit *insécure anxieux-résistant*. L'enfant suractive ses comportements d'attachement et ne parvient pas à être rassuré par sa figure d'attachement.

En 1988, Mary Main et Judith Solomon identifient une quatrième catégorie, le type d'attachement D, dit *désorganisé*. Le parent étant à la fois le signal d'alerte et la figure d'attachement, ces enfants ne parviennent pas à établir une stratégie d'attachement cohérente. Ce type d'attachement naît souvent suite à des situations de maltraitance (Goldbeter-Merinfeld, 2005).

Dans sa théorie de l'attachement, John Bowlby a établi le concept de modèle interne opérant (MIO), qu'il définit comme « *l'ensemble des attentes envers les proches que le tout petit se construit progressivement sur la base de ses premières expériences relationnelles* » (Goldbeter-Merinfeld, 2005, p. 20). L'enfant va ainsi construire un modèle de lui-même (suis-je digne d'être aimé ?) et d'autrui (les autres sont-ils sensibles à mes besoins ?) déterminant ses futures relations aux autres (Bowlby, 1980, cité par Neuville, Puentes-Neuman & Terradas, 2017). Des mauvais traitements ainsi qu'une mauvaise relation avec la figure d'attachement peuvent engendrer un MIO négatif ainsi qu'un trouble de l'attachement, notamment une pathologie du trouble relationnel précoce (PTRP) pour Bonneville (2010). Celui-ci peut apparaître chez les enfants présentant un type d'attachement *insécure*, qui sont généralement nés dans un environnement imprévisible et ont expérimenté des relations chaotiques dans lesquelles leurs parents n'ont pas su répondre de manière adéquate à leurs besoins fondamentaux (Bonneville, 2010).

Les enfants développant une PTRP n'ont souvent pas pu construire un attachement de qualité avec un *caregiver* par l'absence ou par un changement répété de celui-ci (Neuville, Puentes-Neuman & Terradas, 2017).

Il existe une divergence chez les auteurs. En effet, selon certains, les troubles de l'attachement se développeraient chez les enfants présentant un attachement uniquement désorganisé (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2003, cité par Neuville, Puentes-Neuman & Terradas, 2007). D'autres ont plutôt la conviction que la PTRP ne serait présente que chez les enfants n'ayant pas pu former un lien d'attachement (Gleason & Zeanah, 2010, cité par Neuville, Puentes-Neuman & Terradas, 2007). Ainsi, selon l'approche scientifique décrite par Guédeney et Guédeney (2016), la PTRP pourrait être soit l'expression d'une distorsion de la base de sécurité, soit un trouble de l'absence d'attachement.

Les troubles de l'attachement ne sont pas sans conséquence. En effet, tous ces enfants présentent « *un profil pathologique singulier, qui se manifeste notamment par des troubles graves de l'intelligence, de la gestion des émotions, du comportement et des capacités relationnelles, donc de socialisation* » (Bonneville, 2010, p.39). La maltraitance ou la négligence impactent également l'enfant, qui peut développer un trouble réactionnel de l'attachement ou une désinhibition du contact social ou encore un trouble du stress post-traumatique décrit dans le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM-V). Un enfant souffrant de trouble réactionnel de l'attachement va présenter un comportement inhibé ainsi qu'une diminution de sa réactivité sociale, détectable par des épisodes d'irritabilité, de tristesse ou de craintes inexplicables. La désinhibition du contact social va amener l'enfant à interagir avec les inconnus sans crainte et sans le besoin de l'approbation de sa figure d'attachement. Enfin, le syndrome du stress post-traumatique peut engendrer des changements marqués de l'éveil et de la réactivité, de l'irritabilité ou de la colère, une hypervigilance ou encore des difficultés de concentration (Guédeney et Guédeney, 2010).

Le modèle interne opérant est également touché par la PTRP. En effet, celui-ci se construit sur des expériences traumatiques et des rencontres sans cesse manquées durant les premières années de vie.

Ces enfants ont dû apprendre à gérer seuls leurs émotions négatives personnelles, mais aussi celles que leurs parents leur faisaient ressentir, tels que le désespoir, la rage, la peur de mourir. N'ayant pas été accueillis dans une relation contenant et sécurisante, ces enfants n'ont pas pu « *se constituer les grandes fonctions psychiques susceptibles de traiter les expériences et de ne pas être débordés par les émotions qu'elles suscitent* » (Bonneville, 2010, p. 46).

L'ensemble de ces expériences traumatisantes fait émerger chez l'enfant une représentation dévalorisée de lui-même. Il va se penser incompetent et indigne d'être aimé. L'adulte, lui, sera perçu comme « *imprévisible, non fiable, non aimant, potentiellement violent, rejetant ou délaissant* » (Bonneville, 2010, p. 57).

Le contact avec les autres est compliqué pour un enfant souffrant de PTRP. En effet, toute nouvelle relation semble effrayante, dangereuse, à éviter, à détruire ou à maîtriser et la rencontre avec une personne adaptée est source d'angoisse « *automatique et incontrôlable* » (Bonneville, 2010, p. 56).

L'hospitalisme fait également partie des troubles de l'attachement. Le psychanalyste et psychiatre américain René Spitz a développé le concept d'*hospitalisme*, qui est « *une forme de dépression grave qu'il identifiait chez les bébés qui avaient été séparés de leur mère plus de cinq mois vers les âges de 6 à 8 mois* » (Goldbeter-Merinfeld, 2005, p. 14). L'hospitalisme, décrit par Spitz comme étant une « *carence affective totale* » (Rousseau & Duverger, 2011), interviendrait après la « *dépression anaclitique* » (Rousseau & Duverger, 2011) qui est une carence affective partielle apparaissant chez les enfants séparés de leur mère dès l'âge de six mois (Rousseau & Duverger, 2011). L'état psychique et physique de ces enfants devient rapidement inquiétant. Après une période de pleurs, ils crient puis se mettent à pousser des gémissements pour finalement perdre tout « *dynamisme autant moteur qu'affectif* » (Lemay, 2015, p. 275). Tous ces enfants atteints d'hospitalisme étaient reconnaissables par leur attitude particulière, caractérisée par des déplacements lents, l'ignorance de la présence d'adultes et un besoin de se blesser ainsi que de s'auto-stimuler. L'ensemble des recherches à ce sujet a permis de démontrer que le taux de mortalité s'élevait à 37% après deux ans. Grâce à un meilleur repérage des situations présentant un risque, l'hospitalisme comme décrit par Spitz a disparu des pays occidentaux (Lemay, 2015). De nouvelles formes d'hospitalisme hors institution ont cependant été détectées.

Ainsi, selon Lemay, une forme d'hospitalisme à domicile reste possible. Ces cas apparaissent lorsqu'un parent, seul, limité dans ses compétences, développe un comportement incohérent auprès de son enfant, suivant des phases au cours desquelles il passe de l'ignorance totale à un surinvestissement affectif. L'auteur explique que ce manque d'échanges impacte le développement de l'enfant dans la découverte de la sensorialité, la tonicité et le changement de posture. En effet, « *l'humanisation, c'est-à-dire le passage d'un organisme fait de chair, de muscles, d'os et de neurones à un être porteur* » ne peut se faire qu'à travers la communication (Lemay, 2015, p. 278). Ces enfants sont appelés « *les enfants sans toit ni moi.* » (Lemay, 2015, p. 279). Ces situations ne sont pas repérables de prime abord. En effet, au cours des premiers mois, aucune manifestation du nouveau-né n'est à noter. Son attitude change cependant lors de l'acquisition de la marche. L'enfant se lance alors dans un processus d'attaque de son parent et de destruction des objets. D'un point de vue physique, « *un observateur averti apercevrait une désorganisation motrice, des pertes fécales et urinaires, de l'hyperpnée, des agressions contre soi-même* » (Lemay, 2015, p. 281).

Certains enfants peuvent dans un premier temps expérimenter la dépression anaclitique, puis retrouver une figure d'attachement temporaire, ou encore développer des liens d'attachement puis perdre leur *caregiver*. Ces événements peuvent faire apparaître le syndrome du Moi carenciel. Suite à cette expérience, on assiste à un mauvais développement de ces bébés, des changements d'humeur, mais aussi un retard du langage expressif et une « *motricité brouillonne* » (Lemay, 2015, p. 287).

Ces enfants développent de plus un mode de relation déroutant pour leurs accompagnateurs. En demande constante d'affection, ils cherchent cependant par tous les moyens à détruire toute relation amorcée. Ces comportements perturbent les structures d'accueil qui « *ne tardent pas à se décourager et à les placer dans des situations successives d'abandon qui renforcent leurs troubles de conduite* » (Lemay, 2015, p. 285).

B. CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR LES PERSONNES PARTICIPANT À L'ÉTUDE SUR LE MAINTIEN DU LIEN D'ATTACHEMENT ENTRE UN PARENT ET SON ENFANT PLACÉ EN INSTITUTION EN BAS-ÂGE À TRAVERS LES DROITS DE VISITE

Je soussigné certifie avoir été informé(e) :

1. Du déroulement et des objectifs de la recherche, ainsi que de la possibilité d'obtenir des informations complémentaires sur l'étude ;
2. Qu'il peut interrompre à tout moment sa participation à l'étude sans aucune conséquence pour lui-même ;
3. Qu'il peut refuser de répondre à des questions et qu'il est libre de poser des questions lors des entretiens de recherche ;
4. Que les entretiens seront enregistrés, puis retranscrits de manière anonyme dans un document ;
5. Que l'ensemble des enregistrements seront détruits au terme de la recherche, soit au plus tard le 30 septembre 2020 ;
6. Que cette recherche, observera la plus stricte confidentialité et qu'aucune information révélant l'identité du participant ne sera diffusée ou publiée.

Le/la soussigné(e) a lu et compris les informations ci-dessus et accepte de participer à l'étude susmentionnée.

Nom :

Prénom :

Lieu et date :

Signature :

C. GRILLE D'ENTRETIEN

<i>Comment maintenir et travailler sur les liens d'attachement d'un enfant en bas-âge placé en institution avec ses parents à travers les droits de visite ?</i>		
Objectifs	Questions et sous-questions	Éléments théoriques
Identifier le rôle de l'éducateur social dans le maintien du lien d'attachement parent-enfant dans le cadre d'un droit de visite ; quels sont les sens, apports et limites selon les professionnels		
	<ul style="list-style-type: none"> Quel est votre rôle en tant qu'intervenant au cours des droits de visite ? 	<p>Favoriser la rencontre et la création du lien, canaliser une éventuelle violence (Sellenet, 2010)</p> <p>Décoder les émotions et les transmettre au parent (Sellenet, 2010)</p> <p>Déceler la souffrance chez l'enfant et mettre un terme à la rencontre si nécessaire (Sellenet, 2010)</p> <p>Compétence de suppléance : transmettre des savoirs au bénéficiaire (Sellenet, 2010)</p> <p>Compétence d'assistance : aider le parent à utiliser et à développer ses ressources (Sellenet, 2010)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Quel sens mettez-vous derrière les droits de visite ? Quels sont pour vous les enjeux et objectifs principaux des rencontres ? 	<p>Maintien du lien (Deprez et Antoine, 2011)</p> <p>Consolidation des relations (Bernard <i>et al.</i>, 2012)</p> <p>Soutien à la parentalité (Bernard <i>et al.</i>, 2012)</p> <p>Fonction de protection de l'enfant (Charlet, 2015)</p> <p>Dimension éducative (Pavelka, 2015)</p> <p>Permet à l'enfant de mieux comprendre les difficultés vécues par le parent (Sellenet, 2010)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Quelles problématiques rencontrez-vous au cours des droits de visite ? 	<p>Parents maltraitants ou négligents (Charlet, 2015)</p>

		Parents malades psychologiquement (Sellenet, 2010) Parents qui ne savent pas comment s'occuper de leur enfant (Charlet, 2015)
	<ul style="list-style-type: none"> Quels sont pour vous les apports des droits de visite pour les parents et les enfants ? 	<p>Certains enfants vont mieux après la visite (Deprez, Antoine, 2011) Travail constructif peut être fait et retour à domicile plus rapide (Deprez et Antoine, 2011) Les rencontres stimulent les systèmes d'attachement et permettent un maintien positif du lien d'attachement (Guédeney et Guédeney, 2016)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Quelles sont pour vous les limites des droits de visite ? 	<p>Obligation de la rencontre et risque de rencontre manquée (Sellenet, 2010) Risque d'échec au niveau des interactions provoquant des traumatismes psychiques et un repli relationnel (Pavelka, 2015) Risques de troubles psycho-affectifs, du comportement, du sommeil, de l'alimentation (Pavelka, 2015) Risque de désorganisation au niveau psycho-fonctionnel, socio-relationnel ou épistémophilie (Pavelka, 2015)</p>
Découvrir les différents moyens et outils utilisés afin d'accompagner ces parents et ces enfants dans le développement d'un lien de qualité		
	<ul style="list-style-type: none"> Comment préparez-vous les droits de visite ? 	Temps souvent insuffisant pour préparer les rencontres (Sellenet, 2010)
	<ul style="list-style-type: none"> Durant le droit de visite, sur quoi travaillez-vous et comment ? 	Travail sur 5 dimensions : contrôle (protection de l'enfant), expertise (évaluer les interactions, la qualité du lien, les capacités parentales), organisationnelle (organiser la rencontre), régulation (soutien aux émotions),

		pédagogique (montrer comment faire) (Sellenet, 2010)
	- Quelles difficultés rencontrez-vous habituellement au cours des droits de visite et comment travaillez-vous dessus ?	Difficultés d'entrée en interaction (Pavelka, 2015) L'enfant ne peut pas faire le deuil de ses parents et créer des liens avec d'autres personnes (Deprez et Antoine, 2011) Refus de rencontrer les parents ou l'enfant (Sellenet, 2010) Visites peuvent être toxiques pour l'enfant (Rousseau <i>et al.</i> , 2016) Violence ou agressivité (Sellenet, 2010)
	- Sur quoi et comment travaillez-vous avec l'enfant durant le droit de visite ?	Aide dans les interactions pour ne pas accumuler les échecs (Pavelka, 2015). Attention aux injonctions paradoxales (Sellenet, 2010) Travail sur une image parentale stable (Sellenet, 2010) Soutien aux émotions (Sellenet, 2010)
	- Comment est-ce que vous soutenez l'enfant dans ses émotions au cours du droit de visite et dans sa rencontre avec le parent ?	Colère, inquiétude, peur, culpabilité (Sellenet, 2010) ; être en soutien face à l'inquiétude ou la peur de l'enfant, fonction de protection ; ne pas forcer si la rencontre ne se fait pas (Sellenet, 2010) ; écouter les émotions et besoins de l'enfant et du parent (Sellenet, 2010) ; dimension de régulation du soutien à la parentalité (se placer en soutien aux émotions) (Sellenet, 2010)
	- Sur quoi et comment est-ce que vous travaillez avec le parent dans sa parentalité durant le droit de visite ?	Inclure le parent dans le projet : définir avec lui le problème, les moyens utilisés, les étapes, faire des bilans (Sellenet, 2010) Travail sur trois axes définis par Houzel : exercice de la parentalité, expérience subjective et axe de la pratique de la parentalité (Sellenet, 2010)

	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles compétences parentales sont travaillées avec eux ? Comment ces compétences sont-elles valorisées ? 	<p>3 axes définis par Houzel : axe de l'exercice de la parentalité, axe de l'expérience subjective, axe de la pratique de la parentalité (Sellenet, 2010)</p> <p>Aider le parent à développer ses propres compétences (Sellenet, 2010)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est-ce que vous travaillez le lien parent-enfant pendant le droit de visite ? 	<p>Le droit de visite peut être un espace d'apprentissage pour prendre soin de son enfant (Charlet, 2015) → rejoint la dimension pédagogique selon Sellenet, 2010</p> <p>L'intervenant devient médiateur (Charlet, 2015, Pavelka, 2015)</p> <p>Proposer des activités de <i>caregiving</i> (Guédeney et Guédeney, 2016)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est-ce que ce lien peut se travailler au quotidien avec l'enfant ? 	<p>Travail sur l'image parentale pour ne pas transformer les parents en monstres. Risques de dépression, de passage à l'acte ou d'hyperactivité (Sellenet, 2010). Risque aussi du vécu dépressif mélancoliforme (l'enfant se rend responsable de la séparation avec son parent) (Berger cité par Ydire et Gaudriault, 2014)</p> <p>Travail parallèle aux droits de visite qui doit être mené sur le pourquoi du placement, les origines des difficultés familiales, les causes des dysfonctionnements (Bernard <i>et al.</i>, 2012)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Comment donnez-vous suite au droit de visite ? 	<p>Temps souvent insuffisant pour faire des debriefings ou des bilans. L'idéal serait d'en faire pour permettre à la situation d'évoluer (Sellenet, 2010)</p>