MOOD LIVE

Recherche et études sociologiques

L'épreuve de la participation en protection de l'enfance : vécus et représentations des parents et des professionnels au sein du milieu ouvert

MEVEL Ellie, QUERREC Antoine

FRANCE ENFANCE PROTÉGÉE

ONPE

Observatoire national de la protection de l'enfance

SOMMAIRE

Glossaire 4
Introduction 5
La participation des parents en protection de l'enfance 5
De l'idéal participatif à sa mise en place 7
Les objectifs de la recherche 8
Méthode 9
Les terrains d'enquête 9
L'Élan 9
L'IDEFHI 10
Un recueil de données qualitatif 11
Des entretiens avec parents et professionnels 11
Des observations et discussions informelles 12
Les parents enquêtés 12
Chapitre I. Les représentations associées à la participation 17
1. La participation : une notion peu stabilisée, un terme peu utilisé .. 17
Une notion concurrencée par d'autres termes 19
« Participation » : un terme sans prise sur le réel professionnel 21
2. Les différentes acceptions de la participation 23
3. La participation des parents, une (perpétuelle) innovation ? 25
Chapitre II. La participation et les pratiques des professionnels 30
1. La participation au cœur de la relation éducative 30
En milieu ouvert, la nécessité de « faire avec » 31
S'adapter aux profils et aux trajectoires 34
2. L'assouplissement de la mesure comme levier de la participation ... 36
Le temps de la mesure, le temps de la relation 36
Des objectifs standardisés à la négociation d'axes de travail 38
Chapitre III. Le regard des parents sur l'accompagnement 43
1. Des parcours heurtés, des expériences tourmentées 43
Le genre comme levier de disqualification 45
La mise en place de stratégies 46

2. L'importance de la rencontre et de la posture 53
La mise en place d'un cadre bienveillant 54
Valoriser les compétences 56
Adoucir l'asymétrie de la relation 57
L'accompagnement, comme décharge : « on ne joue pas chez nous ! » 58
3. Les espaces collectifs, un levier favorisant la participation ? 61
Les ateliers, un « outil » au service de la participation 61
Pour les parents, un espace de rencontre et de partage 64
La dimension genrée des ateliers 67
La faible institutionnalisation des initiatives collectives 69
Conclusion 71
Recommandations 74
Développer et institutionnaliser les initiatives collectives 74
Initier des actions en faveur de la pair-aidance 75
Créer un espace pour les parents 76
Intégrer les parents dans les espaces de décisions 77
Systématiser le recours au projet 77
Outiller les professionnels pour ne plus bricoler la participation 78
Bibliographie 80
Annexe 1. Formulaire à destination des parents 89

Glossaire

AED	Action éducative à domicile.
AED R	Action éducative à domicile renforcée.
AEMO	Action éducative en milieu ouvert.
AEMO R	Action éducative en milieu ouvert renforcée.
ASE	Aide sociale à l'enfance.
CESF	Conseiller / conseillère en économie sociale familiale.
CMS	Centre médico-social.
CNAPE	Fédération nationale des associations de protection de l'enfant.
CRISES	Centre de recherche sur les innovations sociales.
CVS	Conseil de la vie sociale.
DGCS	Direction générale de la cohésion sociale.
DIPC	Document individuel de prise en charge.
ETP	Équivalent temps plein.
IED	Intervention éducative à domicile.
IEDR	Intervention éducative à domicile renforcée.
IME	Institut médico-éducatif.
IMP	Institut médico-pédagogique.
ITEP	Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées.
MECS	Maison d'enfants à caractère social.
MJIE	Mesure judiciaire d'investigation éducative.
ONED	Observatoire national de l'enfance en danger.
ONPE	Observatoire national de la protection de l'enfance.
PMI	Protection maternelle et infantile.
PPE	Projet pour l'enfant.
RSA	Revenu de solidarité active.
SMD	Soutien pour le Maintien à Domicile
UTAS	Unité territoriale d'action sociale.

Introduction

La participation des parents en protection de l'enfance

Les initiatives visant à intégrer les usagers à l'action publique se sont progressivement installées dans l'horizon politique comme un mode de gouvernance légitime (Kaufman, 1960). Alors que de nombreux chercheurs ont souligné les limites effectives de cette participation, la notion s'impose pourtant par la loi et par les normes, devenant un impératif qui ordonne l'organisation et les pratiques de l'action publique. Loin d'être une « nouveauté historique » (Passeron, 1987), ces enjeux de la participation des citoyens aux politiques publiques ont été revendiqués dès les années 1960. De manière sectorielle, la participation a peu à peu trouvé sa place dans les politiques territoriales, environnementales, de santé, ainsi que dans le champ social et médico-social. En ce qui concerne ce dernier secteur, plusieurs articles de loi[1] vont se succéder, à partir des années 1970-1980, en faveur de la promotion de la participation et du droit des usagers (droits à accéder à l'information, à exprimer ses attentes et plus largement à faire valoir sa citoyenneté). Dans cet esprit, la loi 2002-2 réaffirme le droit des usagers à travers l'élaboration d'outils devant favoriser leur participation.

Ces évolutions législatives du secteur médico-social se sont appliquées au champ de la protection de l'enfance[2]. Néanmoins, le rapport Bianco-Lamy (1980) comme celui de Pierre Naves et Bruno Cathala (2000) ont posé les constats d'une difficile prise en considération du droit des familles et de leur participation au sein de la protection de l'enfance. Ces constats ont amené à des évolutions sur la scène législative[3] avec l'ambition de redonner une place aux parents et de favoriser leur pouvoir d'agir. Néanmoins, l'histoire de la participation des parents en protection de l'enfance reste oscillante et « en tension » (Cabantous et Robin, 2016).

[1] Par exemple, la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales mentionnait l'obligation d'associer les usagers comme les professionnels au fonctionnement des établissements.
[2] Par exemple, la loi n° 84-422 du 6 juin 1984 relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance, et au statut des pupilles de l'Etat.
[3] Nous pouvons penser aux circulaires des 18 et 21 mars 1983, au texte du 6 juin 1984, au décret du 31 décembre 1991 et plus récemment la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Les évolutions législatives se traduisent plus largement par des changements de la place accordée aux parents au sein des cultures professionnelles de la protection de l'enfance. Ainsi, Ion et Ravon (2005) identifient différents modèles d'intervention auprès des parents qui se sont succédé. Dans les années 1930, le modèle « intégratif normatif » vient progressivement supplanter les conceptions historiques en termes de séparation ou de suppléance. Il ne s'agit plus d'évincer les parents de la relation d'aide, mais plutôt de les éduquer avec l'appui du savoir détenu par les travailleurs sociaux. Suite à de nombreuses critiques dans l'espace scientifique (Donzelot, 1977), ce modèle cède sa place dans les années 1970 au modèle de « l'émancipation psychodynamique » axé cette fois sur une approche qui priorise la dimension relationnelle avec les parents et qui exige de ces derniers qu'ils mènent un « travail sur eux-mêmes ». La participation relève alors de la capacité à parler de soi et à se mettre en récit (Astier, 1995). Cette posture peut se transformer, pour les parents, en une véritable injonction à engager, sous le regard des travailleurs sociaux, une démarche introspective les amenant à une « prise de conscience » et à un changement. Le troisième modèle, celui de la « reconnaissance », s'inscrit dans un contexte social marqué par les thématiques de l'exclusion. L'objectif est alors de maintenir les liens avec la famille. La participation des parents devient une condition première à la mise en place d'un accompagnement et vise à éviter la perte de contact et le décrochage avec les institutions. Dans la continuité du travail mené par Ion et Ravon (2005), Sellenet (2014) ajoute « le modèle de l'injonction à l'autonomie et à l'empowerment » qui enjoint les parents à « devenir entrepreneur » d'eux-mêmes (Castel, 1995). Ces derniers sont ainsi sommés de mobiliser leurs ressources, de valoriser leurs compétences et leurs capacités d'adaptation. Cela s'exprime notamment dans l'injonction « au projet » attendu de la part de l'institution.

Ce détour historique souligne les évolutions majeures relatives à la place des parents au sein de la protection de l'enfance qui a évolué d'une politique de suppléance parentale vers une affirmation de plus en plus revendiquée du rôle des parents, de leur citoyenneté et des bénéfices de leur participation au bon déroulement des mesures. Cette trajectoire historique n'est pas pour autant linéaire. En effet, les textes de loi sont traversés par des logiques contradictoires (Cabantous et Robin, 2016) qui relèvent principalement du tiraillement entre « l'intérêt des enfants » et

« l'intérêt des parents » (Lebrun, Rabin et Derville, 2020)[4]. Elle est également le reflet de l'évolution de la place occupée par les parents. Ces derniers sont désormais censés être « associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures visant à garantir les besoins fondamentaux de leur enfant. » (CNAPE, 2022, p. 24).

De l'idéal participatif à sa mise en place

Alors que la participation des parents a connu de nombreuses évolutions, elle reste néanmoins compliquée à mettre en œuvre au sein de la protection de l'enfance (Touahria-Gaillard, 2021). Si la thématique infiltre aujourd'hui les projets d'établissement et se traduit dans les postures professionnelles des travailleurs sociaux, cet élan en faveur de la participation - qui constitue un « changement de paradigme » (Tillard, Vallerie et Rurka, 2016) - ne se matérialise que très rarement dans les pratiques effectives des structures ou des associations (CNAPE, 2022). De surcroît, lorsqu'elle est appliquée, elle l'est de façon très hétérogène, parcellaire, voire dénaturée. Dans ce sens, Chapeau (2017, p. 39) souligne que « le « nouvel impératif participatif », proclamé par les partisans d'une démocratie ouverte aux personnes les plus démunies, s'arrête ainsi aux portes de l'Aide Sociale à l'Enfance. ».
Ce constat souligne la difficile traduction des enjeux politiques et sociaux de la participation dans l'activité concrète des structures de la protection de l'enfance. Au final, on observe « plutôt l'existence au sein des structures de terrain d'une logique de mise en conformité avec la loi plus qu'une appropriation réelle par les chefs et cadres de service d'une réflexion autour de l'amélioration et du renforcement des modes d'expression et de prise de parole des usagers de la protection de l'enfance » (Pouchadon, 2015, p. 7). Ainsi, la participation se limite bien souvent à l'évaluation que les parents peuvent faire de l'accompagnement et à des espaces contraints d'expression. Si les travailleurs sociaux semblent prendre acte dans leur pratique de la nécessité de « faire participer » les parents aux mesures (Pouchadon, 2015), la participation reste le plus souvent laissée à « la bonne volonté » individuelle des professionnels. Dans ce sens, la littérature souligne des freins récurrents au développement de la participation en protection de l'enfance. Au-delà des contraintes matérielles, structurelles

[4] Nous pouvons penser par exemple à la loi de 2016 relative à la protection de l'enfance qui réaffirme la prise en compte de « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

et organisationnelles qui affectent le travail social, ces freins tiennent à la relation singulière qui s'établit entre les parents et les professionnels ; une relation complexe et méfiante induite par la nature de l'accompagnement et des évaluations (Miller et Milner, 2004 ; Robin, 2015) qui sont axées sur le risque, la prévention, la protection de l'enfant et qui créent une injonction paradoxale (Boucher, 2015) entre aide et contrôle (Sellenet, 2023).

Les objectifs de la recherche

Si la participation des usagers dans le secteur médico-social s'est peu à peu instituée comme une norme, les professionnels de terrain et les personnes accompagnées peuvent rencontrer des difficultés à se saisir de ces logiques participatives. Ainsi, cette recherche porte sur le vécu des parents et des professionnels à l'*épreuve* de cette participation. En s'appuyant sur une démarche qualitative, par entretiens et observations, nous proposons de questionner la notion de participation et l'appropriation des logiques participatives par les parents et les professionnels. Comment les professionnels impliquent-ils les parents ? Quelles stratégies mobilisent-ils en fonction des spécificités des personnes accompagnées ? Comment modulent-ils leur posture ? Comment les parents composent, s'opposent, résistent ou adhèrent aux logiques participatives qui encadrent les mesures de protection de l'enfance ?

Méthode

La méthodologie a été construite en étroite collaboration avec les deux établissements dans lesquels s'est réalisé le recueil de données. Tout au long du projet, les professionnels de ces structures ont fait remonter leurs difficultés, leurs attentes et leurs questionnements, contribuant ainsi à nourrir les réflexions, tant théoriques que méthodologiques.
Le choix de centrer la recherche sur les mesures de milieu ouvert répondait à une demande des établissements qui souhaitaient disposer de connaissances sur le point de vue des parents, leur vécu et leur expérience de l'accompagnement afin d'alimenter une réflexion sur les pratiques professionnelles et sur les conditions de développement de la participation des usagers au sein des institutions.

Les terrains d'enquête

Deux structures implantées en Seine-Maritime, l'Élan et l'IDEFHI, se sont engagées dans ce projet et ont accompagné l'équipe de recherche dans la mise en place des observations et des entretiens (sur site et à l'extérieur) auprès des professionnels et des familles.

L'Élan

L'Élan est une association qui gère un service de mesure judiciaire d'investigation éducative (MJIE), de milieu ouvert classique, administrative et judiciaire (AED et AEMO) et un service d'intervention éducative à domicile renforcée (IEDR). L'équipe est pluridisciplinaire (éducateurs spécialisés, psychologues et assistants de service social) et est amenée à travailler sur tous types de mesures.
En mai 2026, le service gérait 142 mesures d'AED, 559 mesures d'AEMO, 12 mesures d'AED renforcée, 96 mesures d'AEMO renforcée, 128 mesures d'IED intensive avec possibilité d'hébergement et 71 MJIE.
Le service était composé d'un directeur, de quatre responsables de service, d'un responsable qualité, d'un responsable administratif et financier, d'un responsable des ressources humaines, de quatre secrétaires et d'un agent d'entretien. L'équipe est également composée de six psychologues (4,52 ETP) et de trente-neuf éducateurs (33,14 ETP).

L'Élan couvre un territoire compris entre Yvetot, Elbeuf et Buchy.

L'IDEFHI

Le pôle enfance famille de l'Institut Départemental de l'Enfance, de la Famille et du Handicap pour l'Insertion est organisé en trois services territoriaux : Le Havre, Rouen et Dieppe. Au sein de l'IDEFHI, deux équipes ont été ciblées pour participer à ce projet : l'IED de Rouen et l'IED de Dieppe.

- **Le pôle d'intervention à domicile de Rouen**

Ce service couvre un territoire comprenant l'UTAS de Rouen et l'UTAS Boucles de Seine.

En mai 2026, le service gérait 195 mesures réparties selon les modalités suivantes : 20 familles accompagnées en AED, 10 en AED renforcée, 85 mesures en AEMO et 60 en AEMO renforcée. Le service comptait un cadre socio-éducatif, une coordinatrice et une secrétaire. L'équipe était composée de treize éducateurs spécialisés, d'un assistant de service social et de 1,7 ETP de psychologue.

- **Le pôle d'intervention à domicile de Dieppe**

Ce service couvre un territoire allant de Dieppe à Gournay-en-Bray. Il est divisé en deux équipes, une située à Dieppe, l'autre à Neufchâtel-en-Bray.

En mai 2026, le service gérait 131 mesures réparties selon les modalités suivantes : 63 mesures classiques (AED et AEMO), 20 mesures renforcées (AEMO R et AED R) et 48 IED intensive avec possibilité d'hébergement (AEMO IH et AED IH).

Le service disposait d'un cadre et d'une coordinatrice. L'équipe dédiée à l'IED IH est composée de huit éducateurs, un psychologue et un CESF. L'équipe dédiée aux mesures classiques et renforcées (AED et AEMO) est composée de cinq éducateurs et d'un psychologue à mi-temps.

Un recueil de données qualitatif

Des entretiens avec parents et professionnels

La question de la participation des parents en milieu ouvert a été explorée à travers une méthodologie qualitative mobilisant entretiens semi-directifs, observations et discussions informelles. Tout au long de cette démarche, il a été essentiel de rappeler aux enquêtés, aussi bien les parents que les professionnels, l'autonomie de cette recherche vis-à-vis des accompagnements, comme des structures de la protection de l'enfance.
Au total, vingt-cinq entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des professionnels des structures partenaires : seize éducateurs, quatre cadres, trois psychologues, un assistant de service social et un conseiller en économie sociale et familiale. Vingt entretiens semi-directifs ont également été menés avec des parents concernés par une mesure de milieu ouvert. Dans la plupart des cas, les parents ont été orientés par les professionnels qui les accompagnent. Ces derniers ont ainsi joué un rôle de « portier » tout au long de notre recueil de données en choisissant les familles auxquelles ils proposaient de participer à notre recherche. L'accès aux parents a donc été, dans un premier temps, conditionné par la décision des professionnels de relayer ou non notre sollicitation. Les principales raisons invoquées pour justifier le fait de ne pas relayer notre étude ont concerné la vulnérabilité supposée de certaines familles (*« En ce moment, c'est trop compliqué pour eux. »*) ou l'inquiétude de sur-solliciter les parents (*« on leur en demande déjà beaucoup. »*). Si ces éléments témoignent des préoccupations des professionnels à l'égard des familles, ils ont néanmoins contribué à circonscrire largement notre accès au public.
Afin de diversifier les modalités de recrutement et de tenter de s'émanciper du filtre des professionnels, nous sommes également entrés en contact directement avec les parents lors de notre présence au sein de l'institution, notamment à l'occasion d'événements collectifs. Cette démarche n'a toutefois pas permis de s'affranchir totalement des filtres institutionnels, puisqu'elle nous a permis d'accéder uniquement aux parents participant aux événements proposés par la structure.
Enfin, des formulaires (cf. Annexe 1) ont été déposés à l'accueil des structures afin que les parents puissent prendre directement contact avec l'équipe de recherche. Néanmoins, aucun parent ne s'est saisi de ce document pour nous contacter. Ces différentes modalités de recrutement ont donc contribué à façonner la composition de notre échantillon qui ne

peut se prétendre représentatif des familles accompagnées dans le cadre d'une mesure de milieu ouvert.

Des observations et discussions informelles

Le recueil de données par entretiens a été complété par des observations réalisées au sein de l'Élan et de l'IDEFHI. Ces observations ont porté sur différentes initiatives présentées par les structures comme étant « en lien avec la participation des parents » : un atelier décoration, un atelier confection de produits ménagers, des ateliers jeux de société, des ateliers Noël et Halloween, un atelier bien-être, un atelier cuisine, deux randonnées et deux cafés des parents. Au total, seize journées d'observation sur site (au sein des institutions) ou en extérieur (lors de sorties) ont été réalisées. Certaines de ces initiatives étaient destinées exclusivement aux parents tandis que d'autres associaient également les enfants.
Ces observations ont été particulièrement riches pour compléter les données recueillies lors des entretiens au travers de discussions informelles avec les professionnels et les parents. Ces discussions ont ainsi permis d'accéder à des récits plus spontanés sur l'expérience de l'accompagnement, les relations entre parents et professionnels, ou encore la perception des initiatives proposées par les structures.

Les parents enquêtés

Il convient de s'arrêter quelque peu sur la composition de l'échantillon de parents rencontrés au cours de cette recherche. Les parcours des parents enquêtés (présentés ci-dessous) font apparaître deux caractéristiques particulièrement saillantes : d'une part, l'inscription souvent ancienne et non linéaire des familles dans les dispositifs de protection de l'enfance et, d'autre part, la superposition de difficultés (sociales, familiales, sanitaires) susceptibles de peser autant sur leurs conditions de vie que sur leurs possibilités de participation.
Concernant la trajectoire institutionnelle des parents rencontrés, on note que la plupart ne sont pas « entrants » dans les dispositifs, mais ont une carrière longue au sein des services de la protection de l'enfance. Ainsi, la durée des accompagnements est un élément qui nous a interpellés dans la

mesure où elle varie, pour le public de l'enquête, de 1 an et demi à 10 ans. À cette longévité se superpose une non-linéarité des accompagnements. Les parents oscillent bien souvent d'une mesure à une autre et d'un service à un autre. Les mesures peuvent se succéder sans que la distinction ne soit perçue comme opérante tant pour les professionnels que pour les parents. Cette particularité met à mal les tentatives d'approcher l'expérience des parents en distinguant les mesures, administratives ou judiciaires, classiques ou renforcées. Néanmoins, la longue expérience en protection de l'enfance de certaines familles a permis de revenir au cours des entretiens sur les heurts et les tensions que certains parents ont pu vivre au cours de leur accompagnement. Ces récits ont ainsi permis, dans une certaine mesure, de pallier les biais dans la constitution de notre échantillon qui n'a pu échapper au filtre professionnel ou institutionnel.

Le second aspect concerne le cumul de difficultés et de facteurs de vulnérabilité de la plupart des familles enquêtées. Au sein de nombreux parcours se superposent un certain nombre d'éléments tels que la monoparentalité, l'absence d'emploi, le handicap d'un ou de plusieurs enfants, la maladie, la présence de troubles psychiatriques, les violences conjugales, etc. Ainsi, une réflexion sur la participation des parents ne peut faire fi des conditions de vie et des difficultés quotidiennes auxquelles les familles sont confrontées dans la mesure où ces expériences de la vulnérabilité impactent profondément les possibilités d'énoncer, mais également d'être écouté, d'être entendu et au final de participer.

Quelques éléments sur le parcours des enquêtés[5]

- **Mme 1** a deux enfants en situation de handicap. Elle a demandé une mesure suite à d'importants conflits avec sa fille et suspectant une relation incestueuse avec le père duquel elle est divorcée suite à des faits de violences conjugales. Sa fille a d'abord été accompagnée par l'ASE, puis les travailleurs sociaux constatant une dégradation de la situation, un SMD a été mis en place. Durée de l'accompagnement : 2 ans (en cours).
- **Mme 2** a deux enfants. A la naissance de sa fille, elle a été diagnostiquée d'une maladie psychiatrique. Elle a « demandé de l'aide » et une mesure (AED) a été mise en place. Après deux ans

[5] Dans l'analyse un prénom sera attribué à chacun des parents. Néanmoins, les enquêtés sont ici nommés avec des numéros (Mme 1, Mme 2, etc.) afin qu'aucune correspondance ne puisse être établie entre les profils des enquêtés et les verbatims. De même, certains éléments du parcours ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des personnes ayant participé à la recherche.

d'accompagnement par les services de l'ASE, sa fille a été placée en foyer. Elle a pu réintégrer le domicile maternel avec un suivi en SMD, puis en AEMO. Anaïs est séparée de son conjoint depuis sa grossesse et n'a pas d'activité professionnelle. Durée de l'accompagnement : 6 ans (en cours).

- **Mme 3** a trois enfants. Elle a une longue expérience de la protection de l'enfance ayant été elle-même placée en foyer et en famille d'accueil toute son enfance. Elle ne travaille pas et est en situation de handicap. Des mesures (AEMO simple puis renforcée) ont été mises en place pour ses deux filles aînées pendant 4 ans. Ses filles ont ensuite été placées en foyer pendant 3 ans avant d'être en SMD. Désormais l'aînée est toujours en SMD et la seconde en AEMO. La cadette de Mme 3, issue d'une autre union, n'a quant à elle jamais eu de mesure. Durée de l'accompagnement : 8 ans (en cours).
- **Mme 4** a trois enfants dont un en situation de handicap. Suite à une dépression sévère, les enfants n'ont plus été scolarisés ce qui a conduit à la mise en place d'une AEMO renforcée (pendant 4 ans), puis d'une AEMO simple qui est toujours en cours (depuis 6 ans). Mme 4 ne travaille pas. Durée de l'accompagnement : 10 ans (en cours).
- **Mme 5** a deux enfants. Elle ne travaille plus suite à des faits de violences conjugales qui l'ont laissée en situation de handicap. Ses enfants sont accompagnés dans le cadre d'une AEMO renforcée après un épisode de déscolarisation. Son aînée souffre d'importants troubles psychiatriques qui affectent le quotidien de la famille et conduisent à de fréquentes hospitalisations en psychiatrie. Durée de l'accompagnement : 3 ans (en cours)
- **Mme 6** a été placée toute son enfance. Elle ne travaille pas et a été diagnostiquée d'une maladie psychiatrique pour laquelle elle ne souhaite pas prendre de traitement. Elle a quatre enfants dont trois sont placés. Sa cadette est, quant à elle, accompagnée en AEMO. Durée de l'accompagnement : 10 ans (en cours).
- **M. 7** est le conjoint de Mme 6. Il ne sait ni lire, ni écrire. M. 7 a des problèmes de santé qui ne lui permettent pas d'avoir une activité professionnelle. Durée de l'accompagnement : 10 ans (en cours).
- **Mme 8** ne travaille pas. Elle a deux enfants en situation de handicap. Elle s'est séparée de son conjoint après des faits de violences conjugales. Une mesure a été mise en place sur sa demande pour sa fille aînée suite à une suspicion d'inceste par un membre de l'entourage familial. La mesure éducative renforcée puis simple a duré 4 ans. L'aînée est désormais accompagnée en IME et le cadet en IMP. Durée de l'accompagnement : 4 ans (révolu).

- **M. 9** a deux enfants accompagnés dans le cadre d'une AEMO. Les mesures ont été mises en place après des plaintes répétées de son ex-conjointe pour des faits de violences conjugales. La mesure a été poursuivie en raison d'importants conflits parentaux entre M. 9 et son ex-conjointe. Durée de l'accompagnement : 3 ans (en cours).
- **Mme 10** est originaire du Gabon. Arrivée en France il y a 10 ans, elle n'avait ni papier, ni travail. Elle a quatre enfants. Mme 10 a saisi le juge des enfants pour des faits de violences conjugales et intrafamiliales. Elle a depuis quitté son conjoint et est accompagnée en AEMO. Durée de l'accompagnement : 2 ans et demi (en cours).
- **M. 11** a deux enfants (17 et 10 ans). Une AEMO a été mise en place après une suspicion d'inceste. Le cadet a une reconnaissance de handicap et est suivi en ITEP. Durée de l'accompagnement : 4 ans (en cours).
- **Mme 12** est la femme de M. 11. Elle a dû arrêter son activité professionnelle en raison du handicap de son cadet. Durée de l'accompagnement : 4 ans (en cours).
- **Mme 13** a trois enfants. Elle est mariée et exerce une profession de cadre. Une AED a été mise en place suite à l'exclusion du collège de son fils pour des faits de violences. Son fils sera diagnostiqué d'un handicap au cours de la mesure. Durée de l'accompagnement : 1 an et demi (révolu).
- **M. 14** a deux enfants en garde alternée. Ses enfants sont accompagnés dans le cadre d'une AEMO renforcée après un épisode de déscolarisation et des suspicions de violences intrafamiliales. Durée de l'accompagnement : 3 ans (en cours).
- **Mme 15** a quatre enfants. Elle ne travaille pas. Suite au décès de son mari, les enfants ont eu de fréquentes absences à l'école et des "problèmes de comportement". Une AED a été mise en place. Durée de l'accompagnement : 1 an et demi (en cours).
- **Mme 16** a trois enfants. Elle ne travaille pas et est séparée du père de ses enfants avec qui elle n'a plus de contact. Elle souffre de troubles psychiatriques et ses enfants ont été placés pendant trois ans à la suite d'une hospitalisation en psychiatrie. Ses enfants ont ensuite été accompagnés dans le cadre d'un SMD pendant deux ans, puis depuis un an en AEMO. Durée de l'accompagnement : 6 ans (en cours).
- **Mme 17** a 4 enfants. Elle est mère isolée et ne travaille pas. Ses enfants ont été placés après un signalement de l'école pour des suspicions de maltraitance. À l'époque, la famille n'avait pas de logement fixe et était hébergée au domicile de proches. Mme 17 a désormais un logement (de type F1) et ses enfants sont accompagnés dans le cadre d'une AEMO renforcée. Durée de l'accompagnement : 4 ans (en cours).

- **Mme 18 et M. 19** vivent en couple. Ils ont un enfant accompagné dans le cadre d'une mesure d'AEMO renforcée. Leur enfant est suivi à la suite d'une agression sexuelle dans le cadre familial. Suite à cet événement, les deux parents ont cessé leur activité professionnelle. Les deux parents souffrent de troubles psychiatriques. Durée de l'accompagnement : 2 ans (en cours).
- **Mme 20** a deux enfants qui sont accompagnés dans le cadre d'une AEMO à la suite d'un signalement de l'école pour des suspicions de maltraitance, de violences intrafamiliales et des problématiques d'hygiène. Durée de l'accompagnement : 1 an et demi (en cours)

Chapitre I. Les représentations associées à la participation

> *« La participation ne se décrète pas en extériorité des intéressés, que ceux-ci soient les parents ou les enfants. Pour que le concept prenne vie dans les institutions, il faudra plus qu'un discours volontariste, il faudra une modification des interactions et des représentations des uns et des autres. »* (Sellenet, 2021, p.173).

Alors que les réformes successives du champ de la protection de l'enfance ont inscrit la participation des usagers au rang des principes directeurs de l'intervention sociale, la traduction de cette injonction demeure très hétérogène en pratique. Ainsi, nous analyserons au cours de ce chapitre les mécanismes par lesquels cette norme est investie, négociée ou détournée en s'intéressant aux représentations des professionnels. En effet, pour comprendre la façon dont la participation se traduit concrètement dans les pratiques, il semble nécessaire de revenir sur les représentations qui lui sont associées. Loin de faire consensus, nous verrons que l'idée même de participation des parents recouvre de multiples définitions et perspectives. Ainsi, « ce que fait » la participation au travail des professionnels semble relever, en partie, de la manière dont ils se représentent et définissent ce terme.

Loin de rester dans l'ordre (ou le désordre) des mots, la manière de penser et de définir la participation participe, *in fine*, à la manière dont elle sera mise en œuvre au sein des structures. Ce sont peut-être, avant toute chose, ces représentations qui dictent la pratique, favorisent l'expression de la participation ou entravent son appropriation comme son déploiement pérenne.

1. La participation : une notion peu stabilisée, un terme peu utilisé

Les représentations des professionnels (comme des familles) ont toujours à voir avec une forme de connaissance. La manière de penser et de se représenter la participation des parents est ainsi liée aux connaissances que

les acteurs du milieu ouvert peuvent avoir sur les enjeux, la portée et la matérialité de la participation des parents. Denis Jodelet (1989, p.36) écrit au sujet des représentations sociales qu'elles sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Si ces représentations concourent à forger des réalités communes, elles nous donnent également des indices précieux sur les connaissances des professionnels à l'égard de la participation en contexte de protection de l'enfance. Que savent-ils des manières et des usages nécessaires pour faire vivre la participation des parents ? Des latitudes dont ils disposent au sein de la relation parent-professionnel, comme au sein de la mesure ? Quels sont les enjeux et les défis qu'ils associent à l'engagement des parents dans la mesure ? Plus globalement, quelles connaissances ont-ils de cette "culture participative", tant revendiquée au sein des institutions ?

L'enquête souligne d'abord que la notion de participation semble, pour les professionnels, relativement floue. Tout au long du recueil de données, nous avons été régulièrement interpellés par les professionnels sur la définition du terme : *« Qu'est-ce que vous entendez par participation ? »* ou encore *« Moi, je ne sais pas ce que c'est la participation. Vous pouvez nous donner une définition de la participation ? »*

Ainsi, lorsque nous présentions l'étude aux équipes, les professionnels nous demandaient de préciser le terme, de donner une définition, d'expliquer « ce que nous entendions » par participation. Cette manière de questionner la notion semble révélatrice du flou qui englobe le terme mais surtout de l'absence de consensus collectif sur la définition de la participation.

> *« On entend partout participation, c'est… Désolé de le dire comme ça, mais un peu un mot à la mode, ça veut tout et rien dire, non ? Enfin, comme beaucoup de mots valise. Je crois que chacun peut y mettre ce qu'il veut. Je ne sais pas ce que ça va donner et ce que vous allez trouver mais je ne suis pas sûr que d'un collègue à l'autre vous trouviez une définition pareille, une même définition. C'est trop vague. »* (éducateur, 46 ans).

Ces propos se retrouvent dans le discours de nombreux professionnels qui soulignent une opposition entre un terme de plus en plus présent dans les discours institutionnels et politiques mais dont la traduction concrète, au sein de l'activité quotidienne, semble aléatoire et discrète. Si le terme de participation n'est pas absent de l'univers sémantique des professionnels, il ne semble pas pour autant faire l'objet d'une appropriation collective. Il

suscite peu de discussions entre collègues et est faiblement mobilisé dans le vocabulaire des éducateurs, cadres ou psychologues. Cette absence d'appropriation collective peut s'expliquer par la place minorée accordée à la participation des usagers au cours de la formation initiale ou continue.

> *« C'est bête à dire, mais on ne nous demande jamais en formation si on sait faire preuve d'empathie, notre posture, la façon d'être, la façon de s'adresser aux gens... Après, c'est confortable hein ! C'est aussi rassurant de se dire je reste un peu en position alpha, je reste sur mon petit pré carré. »* (éducatrice, 56 ans).

> *« On n'a pas vraiment de formation sur la participation ou sur le droit des parents. C'était plus le droit des enfants, le droit de la famille, mais.... C'est pas vraiment des choses qu'on aborde directement. Enfin, peut-être que je me souviens plus bien aussi. »* (éducatrice, 26 ans).

Si la notion est rarement employée par les professionnels, certains services mènent tout de même des actions de formation ou de sensibilisation auprès des éducateurs quant à la place des parents et à leur engagement dans les mesures. Cela est, par exemple, le cas d'un service qui, dans l'objectif de mettre en place des ateliers à destination des parents, a proposé une formation spécifique pour les professionnels investis dans ce projet.

Ce faible recours à la notion s'explique également par le fait qu'elle tend à être remplacée par d'autres termes, au premier rang desquels celui d'adhésion. *« Nous, on ne parle pas de participation. Enfin, on n'utilise pas ce mot. »* (éducatrice 38 ans).

Une notion concurrencée par d'autres termes

En l'absence de formation dédiée, de cadre de référence commun et d'outils adaptés à la pratique, la notion de participation des parents apparaît, pour les professionnels rencontrés, particulièrement malléable. Chacun en construit une définition personnelle et variable, si bien que les frontières de ce qui relève ou non de la participation restent floues et poreuses. Les professionnels préfèrent ainsi mobiliser des notions qui leur sont plus familières et qui reflètent soit la place que les parents sont susceptibles d'occuper dans la mesure, soit le type de relation que les professionnels souhaitent engager avec eux. Nous retrouvons très

régulièrement le terme « d'adhésion » et ses variantes : adhésion « sincère », « de surface », « de façade », etc. Ce terme est particulièrement significatif de la manière dont une grande partie des professionnels vont traduire leur posture participative, à partir de l'objectif final (et pensé comme nécessaire) d'adhésion des parents à la mesure et au travail éducatif. Cette recherche d'adhésion s'éloigne pourtant de la notion de participation et surtout du pouvoir d'agir qu'elle pourrait induire pour les parents. Cette logique de substitution se retrouve également à travers d'autres termes, comme la notion « d'alliance » : « *Pour moi, adhésion c'est ils acceptent. Ils adhèrent à ce qu'on leur a proposé. L'idée d'alliance c'est on va faire équipe dans l'intérêt de leurs enfants et, du coup, ils vont pouvoir nous solliciter sur d'autres choses aussi.* » (psychologue, 48 ans).

Ces termes de substitution convergent tous vers une même réduction : la participation est cantonnée au registre de la relation entre le parent et le professionnel, dont l'enjeu est de faire des parents des acteurs et des partenaires de la mesure. Comme le souligne un psychologue (52 ans), *« Dans le travail social, le vocable ne parle pas de participation, il dit rendre actif les gens. On ne parle pas de participation, mais le défi des professionnels c'est de rendre actif les personnes. »*

Pour certains professionnels le terme de participation peut même apparaître comme impertinent dans le sens où il occulterait la contrainte qui pèse « nécessairement » sur les parents qui doivent « se soumettre » aux accompagnements dont ils font l'objet. Un éducateur (47 ans) intervient lorsque nous parlons des initiatives en faveur de la participation des parents : *« Mais, comment dire… y'a quelque chose de l'ordre de la contrainte. Dans la protection de l'enfance, il y a de la contrainte, c'est une composante principale. »* Un autre éducateur (41 ans) explique : *« Participer oui ! Après faut pas oublier aussi que l'on travaille avec de la contrainte. Les parents, ils sont toujours plus ou moins contraints ! C'est quand même ça aussi le travail. »* En ce sens, le terme de participation porterait en lui-même une vision idéalisée et édulcorée de l'accompagnement en protection de l'enfance dans la mesure où il aurait tendance à minimiser le contrôle et le caractère évaluateur de l'intervention des professionnels.

Il ressort également des entretiens que pour une part importante des professionnels la participation ne peut être isolée, définie « en plein » et par elle-même. Autrement dit, la participation est toujours pensée comme une étape d'un processus. Pour qu'elle soit effective, il est alors nécessaire que les parents « adhèrent », qu'ils « soient en confiance » ou « conscientisent » leurs difficultés. Lors d'une discussion avec un cadre de service au sujet des moyens à mettre en place pour favoriser la

participation des parents, ce dernier explique : *« Avant toute chose, le premier frein à lever c'est l'injonction pour être dans l'adhésion. Donc il faut vraiment qu'ils perçoivent d'abord cette relation d'aide. »* Selon cette perspective, pour que la participation advienne, il est nécessaire que d'autres conditions soient préalablement remplies. Par-là, nous retrouvons l'idée que la participation n'est pas un terme autonome, mais une notion qui gravite autour de concepts déjà mobilisés par les acteurs du milieu ouvert et opérationnels dans leurs pratiques quotidiennes. Les professionnels préfèrent alors reprendre des termes clés de l'action sociale pour définir la participation et les actions qui pourraient être proposées aux parents. Par exemple, les ateliers à destination des parents sont présentés comme des initiatives de pair-aidance :

> *« Cette année, c'est les parents qui animent eux-mêmes les ateliers. Donc on est vraiment ici dans de la pair-aidance, le pouvoir d'agir. »* (cadre, 50 ans).
>
> *« Il y a le café auquel vous avez participé. Il y a le groupe de parole du coup que ma collègue proposait. Donc il y a du collectif pour les parents, et du coup, de la pair-aidance. »* (psychologue, 38 ans).

Cette nécessité de se saisir de termes connus souligne à quel point la notion de participation ne semble pas faire preuve d'efficience dans la pratique des professionnels. Comme nous allons le voir, ces usages sémantiques ne restent pas seulement dans l'ordre des mots mais vont se traduire dans la pratique (Quéré, 1994). Les professionnels vont ainsi traduire ces modes de participation (tournés vers une recherche d'adhésion, de confiance ou d'engagement des parents à la mesure) en adoptant des postures professionnelles qui leur paraissent les plus adaptées et pertinentes.

Ainsi, l'absence d'autonomie de la notion semble empêcher de penser la participation comme un espace nouveau et autonome, indépendant des catégories d'action qui préexistent au sein des pratiques des professionnels.

« Participation » : un terme sans prise sur le réel professionnel

L'analyse comparée des entretiens révèle que le terme de « participation » est remarquablement absent du vocabulaire spontané des professionnels. Lorsqu'il est introduit par l'enquêteur au cours des échanges, il suscite des réactions d'hésitation, de reformulation et parfois des critiques. Ce constat n'est pas le résultat d'une absence d'intérêt pour les enjeux participatifs,

tant la question semble constitutive de l'activité, mais elle est la conséquence d'un manque d'utilité pratique d'un terme qui renvoie davantage au lexique politique et institutionnel que pratique et professionnel. Ainsi, la notion de participation semble souffrir d'un manque de matérialité qui lui permettrait d'être utilisée en contexte d'activité. En effet, les professionnels rencontrés ne disposent d'aucun protocole formalisé ou méthodologie partagée pour « faire participer les parents ». En l'absence d'une telle chaîne opératoire, le concept est suspendu au registre de l'intention et ne peut s'articuler au réel de l'activité quotidienne. Le terme perd ainsi toute fonction heuristique et peine à guider l'action et à la nourrir.

La notion de participation est alors renvoyée au champ de la sémantique politique et institutionnelle alors que les professionnels de terrain développent un autre vocabulaire qui est davantage lié à leur expérience, et à leur activité. Ainsi, le recours à des termes de substitution (engagement, adhésion, alliance, activation, etc.) convoque une sémantique de l'action par laquelle les professionnels affirment que leur manière de travailler avec les familles est antérieure, sûrement plus dense et légitime que les injonctions normatives qui cherchent à la formaliser.

> *« Je sais pas ce qu'on met derrière participation, mais travailler avec les familles, au cœur des familles ça c'est notre métier, ça a toujours été notre métier. »* (éducatrice, 45 ans).

À défaut d'outils concrets, la participation renvoie pour une partie des professionnels (principalement ceux qui ne sont pas engagés dans des initiatives collectives) à des évaluations de satisfaction ou des injonctions réglementaires. En ce sens, la non-appropriation professionnelle du terme « participation » traduit ici moins une hostilité de principe qu'un conflit entre deux économies morales du travail social. D'un côté, une économie morale professionnelle construite autour de valeurs d'engagement, de relation et d'adhésion - un vocabulaire qui traduit une conception du métier fondée sur le lien, la proximité et la progressivité. De l'autre, une économie morale institutionnelle et politique, construite autour de droits, de procédures et d'obligations formelles et qui utilise « participation » comme un standard de qualité à atteindre. Comme le souligne un éducateur (40 ans) : *« la participation dans la réalité c'est souvent faire passer un questionnaire ou évaluer en demandant aux parents de donner leur avis. Dans les faits, ça se résume à ça. Et encore ! ».*

2. Les différentes acceptions de la participation

En l'absence de consensus, les professionnels mobilisent des définitions diverses et divergentes de la participation. Mais au-delà des termes employés, les récits mettent surtout en avant deux principes associés à la participation des parents.
Tout d'abord, la participation est avant tout présentée comme un outil au service de la relation et, *in fine,* de la conduite de la mesure. Dans ce sens, les initiatives visant à « faire participer les parents » s'orientent principalement vers l'objectif de faire du lien et de favoriser une relation de confiance avec les parents. Cette représentation de la participation se traduit par des postures d'assouplissement du cadre de la mesure : s'adapter aux temporalités des parents, questionner leurs attentes, assouplir les exigences liées aux objectifs formels, etc. Mais cela peut également s'observer à travers la « proposition » d'évènements collectifs : ateliers, cafés des parents, groupes de parole, sorties, etc. La participation est ici pensée comme une « offre en plus », qui s'ajoute aux formalités classiques du travail d'accompagnement.

> *« C'est bien aussi que l'on puisse offrir ce genre d'espace [les ateliers] à côté du travail qu'on fait avec eux. C'est quelque chose d'autre. Pour certaines c'est aussi une respiration. Elles voient d'autres mères, elles peuvent discuter de tout et de rien […]. Nous, on a aussi une relation un peu différente forcément. C'est riche pour nous. On peut aborder des choses qu'on n'aborderait pas dans un entretien classique […]. C'est quelque chose en plus, de différent. »* (éducatrice, 38 ans).

Alors que ces espaces « concédés » aux parents leur apportent, comme nous le verrons, des bénéfices certains, ils sont le plus souvent présentés comme des outils au service des professionnels. En effet, les ateliers permettent aux professionnels d'observer les parents dans des contextes singuliers, tout en leur offrant la possibilité d'aborder des sujets spécifiques en tirant parti d'un contexte relationnel renouvelé.

> « *Dans ce genre d'atelier, on a une relation un peu différente. On peut discuter de choses dont on ne discute pas aussi facilement dans un rendez-vous classique. […] On peut rebondir sur des problématiques, faire du lien avec ce qui se passe dans l'atelier.* » (éducatrice, 50 ans).

Ces « offres en plus » ne sont pas neutres pour les professionnels dans la mesure où elles nécessitent un investissement supplémentaire qui empiète sur le temps qu'ils peuvent consacrer aux accompagnements ou aux tâches administratives, pouvant parfois les conduire à s'engager au-delà de leurs heures de travail. Un professionnel (52 ans) qui organise des ateliers explique : *« Je fais ça en plus de mon temps de travail. J'y trouve aussi un intérêt pour ma pratique mais c'est en plus tout ça. »*

Les professionnels présentent également ces espaces de rencontre et d'échange comme un moyen de redonner aux parents une certaine « voix au chapitre » à travers la possibilité de développer des compétences sociales et relationnelles. Ici, les bénéfices relationnels ne se situent pas tant dans le rapport que les parents entretiennent avec les professionnels ou l'institution, mais davantage dans le « renforcement du lien avec leurs enfants », « l'ouverture vers l'extérieur », ou encore l'entraide entre pairs que ces initiatives sont susceptibles de favoriser, se rapprochant ainsi d'une forme de pair-aidance.

> *« C'est un moyen [les ateliers] pour les parents de se rendre compte parfois qu'ils ont aussi des compétences qu'ils ne soupçonnaient pas. »* (éducatrice, 39 ans).
> *« Pour cette mère, ça a été très bénéfique. Il y a quelque temps, elle ne sortait pas de chez elle et là vous voyez, ça fait deux fois qu'elle vient, elle discute même avec d'autres mères, elle a vraiment accroché. Y'a du changement, ça progresse. »* (éducatrice, 46 ans).

Cette manière de penser la finalité des initiatives participatives fait écho au travail de Breugniot (2012, p. 263) qui souligne au sujet des innovations en protection de l'enfance qu'elles seraient le résultat de « l'analyse par les professionnels d'un manque ou de l'inadéquation des réponses apportées aux familles, et de la nécessité de proposer des solutions intermédiaires. » Ces expressions participatives sont effectivement présentées comme des leviers au service des parents. Finalement, ces initiatives restent toujours pensées et appréciées à travers les fonctions qu'elles peuvent remplir vis-à-vis des objectifs de la mesure. De surcroît, ces initiatives, aussi bénéfiques soient-elles, renvoient davantage à des « espaces participatifs concédés » plutôt qu'à des espaces réels de pouvoir et de droit.

Aussi, nous ne retrouvons que très rarement dans le discours des professionnels une portée plus politique de la participation. Les discours

portant sur une rupture plus radicale avec les modes de fonctionnement classiques de protection de l'enfance ou avec la culture des institutions sont rares et quand ils s'expriment ils renvoient davantage au registre des perspectives et des intentions : *« Dans l'idéal, il faudrait réfléchir à un changement plus fort de nos manières de faire (…) On voudrait vraiment faire bouger les lignes… C'est sûr que ça serait bien de mettre en place une réflexion globale sur le rapport aux parents. »* (éducateur, 36 ans).

Cette seconde manière de penser les finalités de la participation ne renvoie pas à des « espaces concédés » dont les bénéfices s'évaluent dans le contexte de la mesure mais davantage à des espaces de droits dont la finalité permettrait d'avancer plus globalement vers le progrès social. Le propos d'un psychologue (52 ans) ayant mis en place des ateliers à destination de pères est assez illustratif :

> *« Il ne faut pas se contenter de penser le père aujourd'hui mais penser aux pères. Parce que les recompositions familiales sont telles que les enfants ne vivent pas avec leur père géniteur à hauteur de 50 % minimum. C'est-à-dire, on a un gamin sur 2 à peu près qui ne vit pas avec son papa géniteur mais le beau-père. Donc y'a le papa mais y'a aussi le beau-père. C'est partir de ces interrogations et de dire : il va falloir tenter des trucs pour changer radicalement notre façon d'agir. »*

Cette définition de la participation renvoie à ce que Bouma et al. (2018) voient comme le troisième degré de la participation c'est-à-dire celui d'être "impliqué". Néanmoins, ces modes de participation nécessitent de mobiliser les instances de direction, les gouvernances et semblent difficiles à matérialiser par la seule posture des professionnels au travers d'initiatives isolées.

3. La participation des parents, une (perpétuelle) innovation ?

La participation des parents au sein de la protection de l'enfance peut être appréhendée comme une forme d'innovation. En ce sens, la participation et les incitations réglementaires qui l'accompagnent introduisent une certaine nouveauté dans les contextes du milieu ouvert, qui se manifeste à travers plusieurs ruptures : une rupture historique avec la position hégémonique des professionnels, et une rupture sur le plan légal ou culturel quant aux manières de faire, de penser et d'engager la relation aux

parents. En ce sens, la participation recouvre un « changement de paradigme » (Tillard, Vallerie et Rurka, 2016). Loin d'amener à une bifurcation radicale (Grossetti, Bessin et Bidart, 2009), ce changement semble progressif et acte institutionnellement des évolutions qui semblaient déjà dicter, en partie, les conduites des professionnels. En ce sens, le fait de « faire participer les parents » ne semble pas totalement nouveau pour les professionnels. La nouveauté réside davantage dans l'intensité des attentes de participation de la part des instances politiques et des institutions, notamment à travers l'inscription de la participation comme une norme sociale et professionnelle.

Si tous les professionnels rencontrés mettent en avant la « nouvelle place » occupée par la participation des parents au sein de la protection de l'enfance, les changements qu'elle provoque restent assez hétérogènes en pratique. Cette observation rejoint la définition que le CRISES (centre de recherche sur les innovations sociales) donne à l'innovation sociale, c'est-à-dire : « une intervention initiée par des acteurs sociaux, pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles » (Lévesque, 2008). Cette définition souligne les périmètres variés de l'innovation : allant d'un objectif de modification du cadre d'action jusqu'à la proposition d'une nouvelle orientation culturelle.

Nous retrouvons dans le discours des professionnels, cette oscillation entre ces deux orientations ; oscillation qui peut devenir source de conflictualité. En effet, selon les professionnels, le caractère novateur associé aux pratiques participatives peut faire l'objet de critique.

> *« C'est très bien ce genre d'initiative [des ateliers à destination des parents]. On le voit, ça se multiplie. C'est très bien, mais bon !* [Sociologue : Comment ça ?] *Bah je ne sais pas mais y'a quand même quelque chose qui me dérange ! On peut faire mille ateliers comme ça, des sorties, pour les parents c'est sûrement très bien et ça je ne le critique pas, mais ne je ne suis pas sûr que ça change vraiment les choses, ça peut aider c'est sûr. Mais est-ce que c'est vraiment de la participation que d'aller au lac de X ou je ne sais pas où ? C'est quand même quelque chose qu'on fait déjà plus ou moins. Après, pour moi, la participation des parents c'est une autre dimension. C'est des changements plus importants, non ? (…) Et puis y'a une sorte de compétition*

à faire ça [les ateliers, etc.], les multiplier, mais bon, j'arrête de râler. » (éducateur, 41 ans).

Assurément, comme toute innovation, la participation peut devenir source de conflictualité parce qu'elle propose des changements, mais aussi parce que les périmètres de ces changements ne semblent pas propices à satisfaire les aspirations de tous les professionnels. Au-delà de ces conflictualités, les données recueillies montrent que les professionnels tendent à présenter les initiatives participatives dans le registre de l'innovation ou de l'expérimentation. Cette présentation est paradoxale dans le sens où, d'une part, la participation des usagers et des parents n'est pas chose nouvelle au sein des institutions et, d'autre part, ces mêmes professionnels nous relatent de nombreuses initiatives ayant eu cours dans le passé. Ainsi, une éducatrice (43 ans) explique :

« Je sais qu'il y a une boîte à idées qui avait été proposée aux parents. C'est un peu dans l'idée de la participation. Ça marchait je crois, c'est top… [Sociologue : Ah, elle est où ?] Dans le couloir. [Sociologue : Je ne l'ai pas vu.] Oui, enfin dans le placard. C'est vrai qu'on ne s'en sert plus. Je ne sais plus qui avait mis ça en place… ça fait un moment qu'on ne s'en sert plus. C'est dommage. On pourrait la remettre en place. »

Le propos de cette éducatrice est particulièrement représentatif de ces expérimentations, de leur caractère éphémère et du flou qui règne sur la mise en place de ces initiatives. Il est ainsi frappant d'observer le nombre d'espaces créés et proposés aux parents qui ne sont plus opérationnels au moment de l'enquête. Dans la grande majorité des cas, les professionnels justifient l'absence de continuité de ces projets par le départ d'un collègue, la lassitude du porteur de projet, le changement d'équipe, ou un quelconque aléa. Cela souligne à quel point ces initiatives - (su)portées le plus souvent par l'engagement d'un professionnel ou d'un petit groupe de collègues - restent fragiles et n'arrivent pas à se pérenniser, se développer et passer le cap du registre de l'expérimentation.

Ainsi, le caractère novateur permet d'acter une sorte de rupture pour les professionnels avec les « anciennes façons de faire ». Néanmoins, l'assimilation récurrente au registre de l'expérimentation signale l'absence d'ancrage dans les pratiques collectives.

> *« Il y a un de nos collègues qui propose des choses, mais là, c'est pareil, c'est très professionnel dépendant, en fonction de sa volonté, etc. Il y a eu beaucoup d'actions, de propositions menées par les collègues. Atelier couture, des trucs qui ne sont pas forcément axés sur la parole. Des temps où on se retrouve autour d'un média peu importe lequel. En fait, ça n'a jamais tenu parce que l'institution n'a jamais porté ces choses-là. Donc, les collègues y vont en tant que personne. Et puis, à un moment donné, ils s'essoufflent un peu. Il faut un relais, il faut un portage. C'est vrai qu'institutionnellement, il n'y a pas d'espace non plus pour les familles. »* (psychologue, 42 ans).

Ce « rangement » de la participation des parents au registre de l'innovation et de l'expérimentation amène à légitimer l'absence de formalisation et d'institutionnalisation des initiatives en direction des parents et ne permet pas de favoriser une réflexion pérenne sur les enjeux, les limites et les besoins associés à une plus grande participation des parents.

Cet état de « perpétuelle innovation » peut se comprendre à partir du faible processus d'apprentissage adossé à ces initiatives éparses et souvent isolées. Ainsi, ces initiatives font peu l'objet d'écrits, de notes et plus largement de retours d'expérience. Or, comme le souligne Dauphin (2012), « le processus d'innovation sociale est envisagé comme un processus d'apprentissage dans la coopération entre une diversité d'acteurs auxquels il recourt. » Cette absence de mutualisation et de posture réflexive sur les initiatives mises en place expose la participation au risque d'un éternel recommencement, susceptible à la longue d'user et de décourager les professionnels.

Néanmoins, certains sont conscients de la nécessité d'opérer une continuité et de mettre en place des outils d'apprentissage. Cela est le cas de d'un éducateur (41 ans) qui, après avoir monté un projet rassemblant parents et enfants, explique l'importance de laisser une trace écrite et de former ses collègues :

> *« Là, maintenant, ça marche bien l'atelier, mais il faut absolument que j'écrive tout, que je fasse proprement une fiche projet, que je laisse des traces, pour pouvoir lâcher aussi le projet aux autres et que si demain je ne suis plus là pour tel ou tel raison, que l'atelier puisse continuer. La cadre a bien insisté là-dessus. On pense d'ailleurs à faire une formation, que je puisse former aussi les collègues qui seraient intéressés. [...] Le problème, c'est que beaucoup*

de choses se font mais si la personne s'en va et bah tout tombe à l'eau. Il faut bien cadrer pour éviter ça. »

Chapitre II. La participation et les pratiques des professionnels

Alors que les incitations à la participation des parents dans les actions de la protection de l'enfance se sont progressivement multipliées, un certain nombre de contraintes continue de peser sur leur mise en œuvre effective et compliquent leur application. Ce chapitre vise ainsi à identifier les freins et les leviers qui entravent ou favorisent la participation du point de vue des professionnels. Plus précisément, que produisent ces « nouvelles » normes qui visent à associer les parents aux mesures sur l'activité concrète des professionnels et sur leurs relations avec les familles ? Comment se traduisent les incitations à la participation dans le travail des professionnels ? Comment les professionnels vivent-ils et composent-ils avec les injonctions à la participation ? Que se passe-t-il dans cette zone d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977) entre les recommandations de bonnes pratiques (Castel, 2006) portées par les instances politiques et leur application en contexte d'activité ?

Ainsi, ce chapitre sera attentif à la façon dont les professionnels s'approprient les logiques participatives dans leur activité quotidienne et portera sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre les professionnels pour répondre, contourner et, plus largement, composer avec les incitations à la participation. Finalement, ce chapitre propose de comprendre les freins au déploiement des logiques participatives en étudiant ce que les professionnels font de ce que la participation fait à leur métier.

1. La participation au cœur de la relation éducative

> *« Y'a pas d'outil [pour la participation]. Pour moi, c'est la relation et je m'adapte à chaque famille. »* (éducatrice, 42 ans).

Au premier regard, la participation des parents au sein du milieu ouvert apparaît assez limitée dans les structures étudiées. Celle-ci se limite bien souvent à l'accès à l'information (explication de la mesure, lecture du rapport, etc.), au recueil de l'avis (via des questionnaires de satisfaction), et

de façon très partielle au recueil des attentes et des besoins au sein des documents administratifs (DIPC ou Projet Personnalisé). La participation peut également relever d'actions visant à favoriser la présence et l'implication des parents au sein des structures notamment lors d'initiatives collectives. Néanmoins, cette dernière forme pose nécessairement la question d'un glissement de la participation vers une injonction à participer (Maupas-Harizi, 2024).

Si l'observateur peine tant à saisir les initiatives participatives au sein des structures, ce n'est pas parce que la participation y est inexistante. Au contraire, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, cette dernière est pour les professionnels effective, car elle est incarnée à travers leur posture. Au final, la participation semble se dissimuler dans les interstices de la relation éducative et peine à s'institutionnaliser et à s'inscrire dans la culture organisationnelle. Ainsi, elle se retrouve bien souvent cloisonnée au sein des relations qui se tissent entre les professionnels et les parents. Une relation qui se crée au chevet des familles et au sein du domicile. Cette configuration concrète et singulière de l'activité en milieu ouvert, amène les éducateurs à devoir s'ajuster aux contextes et ainsi « faire avec ». Comme le souligne une éducatrice (39 ans), *« on doit toujours faire avec, avec les familles et leurs difficultés. C'est ça aussi le métier, c'est ça aussi la manière d'impliquer les parents.* »

En milieu ouvert, la nécessité de « faire avec »

L'injonction à la participation invite les professionnels à changer de regard vis-à-vis des parents et déstabilise les modes d'interactions entre professionnels et familles. En ce sens, le déploiement de la participation induit un changement dans les rapports aux parents, exigeant de la part des professionnels « une véritable gymnastique cérébrale » (Sellenet, 2009). Pour autant, les professionnels rencontrés adhèrent à l'intérêt et à la nécessité d'associer les parents aux mesures, faisant de la participation « un imaginaire consensuel » (Sellenet, 2012). Néanmoins, les recherches sur le sujet s'accordent sur le fait qu'un important décalage persiste entre les discours sur la participation et sa mise en œuvre effective dans un contexte où *faire à la place* des usagers a longtemps guidé les pratiques professionnelles.

> *« Avant, au sein des foyers, il n'était pas rare qu'on signe à la place des parents… Tu vois ton parent tous les 15 jours, c'est bon ! Pour une sortie scolaire, ça va être compliqué la signature… Ou faire couper les cheveux, s'il n'était pas trop d'accord [le parent], c'est bon, il le revoit dans un mois ça aura repoussé…. Dans les unités, on disait parfois « ce serait plus simple s'ils étaient orphelins. ». »* (éducatrice, 50 ans).

Lors de notre recueil de données, nous avons été frappés de constater que les professionnels renvoyaient bien souvent les difficultés à faire participer les parents au contexte de placement, préservant par là leur milieu d'exercice de toute « posture paternaliste » (Cashmore, 2002 ; Dupuis et Mann-Feder, 2013). En ce sens, les professionnels du milieu ouvert font une distinction essentielle et culturelle entre le milieu ouvert et le contexte de placement. Le premier nécessitant « d'associer » les parents et le second perpétuant la tendance à « faire à la place de ». Ainsi, une éducatrice relate son expérience passée au sein des MECS, mettant en opposition les relations qui se tissent avec les parents en foyer et en milieu ouvert :

> *« La participation des parents, on n'était pas sensibilisé à cette dimension-là en foyer. C'était presque hors-champ. Les parents étaient encore, entre guillemets, qualifiés de mauvais parents. On pointait beaucoup sur le parent défaillant, mais on n'allait pas chercher le parent dans ce qu'il pouvait faire, dans ses qualités. Moi, les compétences parentales, ce vocabulaire-là, je l'ai vraiment utilisé que lorsque je suis arrivée en milieu ouvert. Là, j'ai eu un gros déclic. En milieu ouvert, on travaille avec les familles, c'est une chose qu'on ne faisait pas en MECS. En milieu ouvert, c'est une considération des parents totalement différente.* » (éducatrice, 50 ans).

Ainsi, selon les professionnels, le milieu ouvert serait davantage préservé des tendances à faire « à la place » ou « sans » les parents. Cela tiendrait, en premier lieu, à la nature même de l'activité qui nécessite de travailler au sein du milieu familial. Le contexte du milieu ouvert instaure pour les professionnels une nécessité de la relation qui *de facto* amène ces derniers à devoir composer, travailler et avancer tout au long de la mesure avec les parents.

> *« On ne peut pas travailler sans la participation. C'est impossible. C'est un travail d'équipe. Si on n'a pas la participation, l'adhésion, tout ce qu'on veut, on ne peut pas travailler. Il y a besoin d'avoir des interactions sincères entre la famille et nous pour pouvoir avancer. »* (éducatrice, 55 ans).

En ce sens, la dimension relationnelle est définie comme une composante structurante de l'activité. Ce constat n'est pas nouveau et comme le soulignent Séverac et Halifax (2025, p. 3) « quatre décennies d'investigation ont abouti à des conclusions remarquablement identiques : interrogés par des inspecteurs d'État ou des chercheurs, les travailleurs sociaux ont du mal à expliciter leur méthode d'intervention auprès des familles, si ce n'est qu'il s'agit d'un « travail relationnel ». » Savoir gérer la relation afin d'obtenir l'adhésion des familles a été, à cet égard, présenté tout au long de notre recherche, comme une réelle compétence professionnelle.

> *« On n'a pas le choix parce qu'on va chez le parent, donc on est obligé d'aller le chercher, d'amener le parent à coopérer, à adhérer. Si on arrive avec nos gros sabots de travailleurs sociaux, les portes se ferment, la discussion est vite fermée. Tandis qu'on arrive, on met à l'aise le parent, on prend le temps de l'écouter, on fait connaissance avec la famille. »* (cadre, 50 ans).

En l'absence d'outil concret, les logiques participatives s'incarnent ainsi à travers la posture qu'endossent les professionnels. Des postures définies à travers la capacité à « s'adapter », à « être à l'écoute » ou « bienveillant » et à se positionner « dans le non jugement ».

> *« En vrai, on n'a pas vraiment d'outils. C'est nous, c'est notre manière de travailler, pour moi y'a pas d'outil concret. C'est la relation, c'est la façon dont on s'adapte à la famille. »* (éducatrice, 38 ans).

Cette manière de considérer la participation trouve à s'exprimer dans un contexte où les pratiques sont peu harmonisées et où les initiatives et les outillages sont peu structurés à l'échelle des institutions. L'incarnation de la participation dans les postures individuelles conduit ainsi à une grande hétérogénéité de pratiques. Néanmoins, cette hétérogénéité des pratiques semble favoriser une inventivité précieuse dans un contexte où les moyens humains et matériels sont fortement limités.

> *« C'est ça qui fait la richesse aussi de notre travail. Si on était tous pareils ça ne fonctionnerait pas avec toutes les familles non plus. On a tous des pratiques différentes, il y en a qui sont très organisés, très... et c'est pas grave, c'est même mieux.* » (éducatrice, 28 ans).

Les travailleurs sociaux dépeignent, au cours des entretiens, un univers professionnel où « chaque cas paraît unique, [où] la recherche de règles et de pratiques caractéristiques paraît impossible, voire dangereuse car trop normalisante » (Boutin et Durning, 1994). Pour autant, comme le souligne Séverac et Halifax (2025, p. 3), « si cette singularisation fait sens en pratique, elle est aussi ce qui empêche d'identifier les aspects transversaux

à l'ensemble des situations, ce qui serait nécessaire pour pouvoir remonter en généralité et modéliser une méthode. » En ce sens, l'action éducative en milieu ouvert semble échapper à toute régularité, tant elle n'est qu'ajustement à des singularités. Les entretiens menés auprès des professionnels révèlent dès lors une pratique dont la dimension clinique résiste à toute mise en mots, l'intervention éducative s'effectuant au plus près des familles et se façonnant au gré des situations.

> *« À chaque fois que j'allais dans les familles, je me mettais à hauteur des familles. Je m'adaptais au discours, j'essayais de comprendre le fonctionnement pour venir et progressivement les amener à modifier. C'est tellement propre aux personnes, je trouve, quand on intervient au domicile. »* (cadre, 50 ans).

En l'absence d'étayage méthodologique, les professionnels se retrouvent ainsi amenés à bricoler la participation, mais sans outil. Ce bricolage prend bien souvent la forme d'adaptations constantes aux situations rencontrées. Des adaptations qui se traduisent dans leur posture et qui colonisent le champ de leur savoir-être et de leur personnalité. Ainsi, on note que les professionnels modulent et ajustent leur posture en fonction de ce qu'ils perçoivent des spécificités, des situations sociales ou des parcours biographiques des familles.

S'adapter aux profils et aux trajectoires

> *« Je pense que tout est vraiment lié au professionnel. C'est mon avis. On a une équipe, on se rend compte qu'on a des approches différentes. On a une capacité aussi à aller chercher le parent sur son terrain. »* (cadre, 50 ans).

De nombreux éducateurs expliquent l'importance de « s'adapter » et « d'adapter » leur attitude et leur manière d'être vis-à-vis des parents. Cette adaptation s'engage alors à partir de la façon dont ils se représentent les attentes et les besoins des parents. Comme le souligne une éducatrice (33 ans) :

> *« Faciliter l'adhésion, pour moi c'est la relation. Je m'adapte à chaque famille. Par exemple, je pense à une maman guinéenne, parce que y'a aussi les différentes cultures qui font qu'on va pas travailler de la même façon. Enfin, c'est bête mais même moi, la façon selon laquelle je m'habille… Avec cette maman là, je ne serais pas venu avec des talons ou quoi, j'y vais un peu en mode jogging parce que c'est comme ça… Elle, elle va m'accepter chez elle. Enfin, moi je trouve ça très important de pouvoir m'adapter à la personne.*

Et je ne vais jamais lui demander de venir ici. Je vais toujours me rendre chez elle, parce que c'est culturel, c'est comme ça que ça fonctionne. »

La notion d'adaptation est très variable d'un professionnel à l'autre et singulièrement subjective. Néanmoins, elle implique bien souvent la prise en compte des « difficultés », des « fragilités » ainsi que des « besoins » des parents ; qu'ils soient exprimés, réels ou simplement perçus.

« Arriver avec nos grands chevaux, ça ne sert à rien. Le but, c'est de leur montrer qu'on n'est pas là pour les juger et leur demander des comptes. Nous, on va pas être intrusif. Parce qu'on comprend que dans certaines cultures, dans certains chemins de vie... On n'est pas dans les familles, on n'a pas connu leur passé, on n'a pas connu leur contexte de vie. Nous, on arrive avec nos valises d'éduc. Chacun a son vécu, on ne sait pas ce qu'ils ont vécu. » (éducatrice, 50 ans).

Si les postures adoptées sont diverses et hétérogènes, c'est précisément parce qu'elles s'expriment à travers chaque professionnel. Comme le souligne une psychologue (42 ans) *« Je crois que ça (la participation des parents) repose beaucoup sur la créativité des professionnels. »* L'activité en milieu ouvert peut s'avérer sur ce point paradoxal. En effet, elle est régie par un ensemble de cadres qui suivent les contours des procédures administratives et/ou judiciaires tout en étant particulièrement hétérogène lorsqu'il s'agit d'observer la manière dont les professionnels investissent leur activité. Ainsi, l'action éducative est construite comme étant une rencontre entre des personnalités singulières. Cette doxa est tellement partagée qu'elle conduit bien souvent les cadres à attribuer, dans la mesure du possible, les situations à des éducateurs en fonction de leur sensibilité ou leur personnalité.

« Je connais chaque professionnelle au travers des limites qu'elle peut avoir à plusieurs niveaux, que ce soit dans le relationnel avec les familles ou les jeunes enfants, les ados, les profils. Les connaissant, quand j'ai un dossier, automatiquement, quand je lis, je dis que je verrai bien cet éducateur. Ou je ne mettrai pas cet éducateur. Automatiquement, on a ce réflexe. Après, je suis rattrapée par des réalités de place. Mais à chaque fois que c'est possible, je désigne les professionnels en fonction de la première lecture que j'ai du dossier. Je connais les professionnels au travers de leur patience, de leur disponibilité, de tout ce qui est propre à chacune. Je ne suis pas là à les amener à changer, mais à voir le profil qui correspond le plus au profil de la famille que j'ai. » (cadre, 50 ans).

2. L'assouplissement de la mesure comme levier de la participation

Au-delà de l'adaptation au « profil », à la « personnalité », aux parcours et aux trajectoires familiales, certains professionnels vont engager une posture visant à assouplir le cadre de la mesure bien souvent perçu comme trop formel. Cet assouplissement, qui est considéré comme un levier visant à « faire participer les parents », passe par l'adaptation à la temporalité des parents, les professionnels distinguant alors le *temps de la mesure* et le *temps de la relation*. Cela passe également par une mise à distance des objectifs fixés par le juge ou le cadre ASE. Mise à distance au sein de laquelle les parents jouent bien souvent un rôle actif dans la co-construction d'axes de travail pertinents et prioritaires.

Le temps de la mesure, le temps de la relation

> *« On a beaucoup travaillé avec les collègues sur la question de la temporalité de la famille. Qu'est-ce que c'est que la temporalité de la famille ? Comment on pouvait intégrer cette temporalité de manière un peu quasi systématique en se disant dans l'entretien de présentation, on a nos objectifs mais on a la famille qui vient avec des attentes ou pas d'attente. Et du coup, comment on va intégrer ça systématiquement pour essayer de faire coïncider les deux ? »* (psychologue, 42 ans).

Comme le souligne cette psychologue, un enjeu s'observe sur la capacité des professionnels à prendre en considération les temporalités des familles. Des temporalités diverses et qui ne suivent pas toujours les temps prescrits par les mesures éducatives. Conscient de cette tension qui complique assurément l'activité d'accompagnement, les professionnels expliquent s'adapter et adapter leur pratique aux temporalités des parents. Cela s'observe à plusieurs niveaux : laisser du temps aux parents pour la compréhension des objectifs, prendre du temps pour expliquer le déroulement de l'accompagnement éducatif, proposer aux parents de prioriser le « travail » à engager. Cela peut également se faire à travers la planification ou la fréquence des rendez-vous proposés par les professionnels aux parents. Enfin, certains professionnels expliquent laisser du temps aux parents pour qu'ils engagent les conseils et les changements « proposés » vis-à-vis de leurs pratiques éducatives. Ces pas de côté, ces pauses, ces respirations que les professionnels s'octroient vis-

à-vis du rythme institutionnel concourent toujours à l'objectif de ne pas brusquer les parents et de leur offrir un cadre propice à l'adhésion. Pour autant, ces pratiques restent le plus souvent invisibilisées au sein des institutions. Elles sont pourtant difficiles à tenir pour les professionnels qui doivent concilier une pratique adaptée et individualisée dans le cadre formalisé de la protection de l'enfance. Ainsi, ces postures professionnelles s'engagent dans un « double jeu », voire un « double enjeu » faisant alterner « ce qui tient à leur personne (se montrer compréhensif, mobiliser des compétences ou des valeurs qui leur sont propres…) et les composantes les plus formelles de leur fonction » (Dubois, 1999, p.6). Ce travail d'adaptation amène les professionnels à s'inscrire dans des « jeux d'équilibristes » (Boucher et al., 2014). Comme le souligne une psychologue (42 ans), *« on est toujours en mode funambule dans notre travail. »*

En ce sens, il est intéressant d'observer que les éducateurs font une distinction nette entre ce qui renvoie au « travail de la mesure » et ce qui s'apparente au « travail de la relation ». La relation est, à ce titre, pensée comme un préalable essentiel au « bon déroulement de la mesure ». « Parce que la « relation de travail » est si essentielle, elle fait l'objet de stratégies professionnelles multiples et convergentes, consistant à fabriquer du commun avec les parents. (…) L'ensemble des stratégies concourent au même but : ne pas être identifié à un adversaire, au risque de ruiner toute possibilité de travail, mais s'identifier de toutes les manières possibles à un rôle de soutien, et ce, moins pour se protéger soi-même, que pour activer les logiques collaboratives dans la relation de travail. » (Séverac et Halifax, 2025, p. 209).

Ce « travail de la relation » n'est pas neutre puisqu'il prend du temps - un temps qui empiète nécessairement sur « le travail de la mesure ». Comme le souligne une psychologue (42 ans) :

> *« En 6 mois, je ne vois pas comment on pourrait engager un travail sur la parentalité…. En plus, les parents n'adhèrent pas forcément surtout quand c'est en AEMO. Ils n'adhèrent pas tout de suite donc le temps de la mise en confiance, de la relation de confiance s'installe ça met au moins 2 ou 3 mois.*" […] *C'est personnel, mais le travail c'est quand même mettre en confiance le parent pour travailler le lien enfant-parent et qu'on arrive aux objectifs, et je ne le perds pas, cet objectif-là. Après, que ça soit support ou pas support, mais il faut à tout prix qu'on ait une relation de confiance, pas se buter « vous êtes là pour… » nan, bah nan et c'est pour ça que les 6 mois c'est très court. »*

Tous les professionnels rencontrés déclarent que leur activité se fait dans un contexte de surcharge de travail, qu'ils « *courent après le temps* ». Aussi, ce temps concédé à la relation est un effort perçu comme légitime et nécessaire au bon déroulement de la mesure, mais il n'en reste pas moins que cette concession se heurte aux attentes de l'institution et aux temporalités prescrites de la mesure. Les professionnels doivent alors composer avec des temporalités hétérogènes et cela peut devenir un élément difficile à gérer dans l'activité quotidienne, voire, pour certains, une source de souffrance.

> *« Je suis une jeune professionnelle et je compte déjà partir de la protection de l'enfance, parce que moi, mon objectif c'était… Je suis assez perfectionniste, j'aime bien la qualité et c'est pas du tout possible ici. J'ai l'impression de bâcler des trucs, dans la relation, dans tout ce que je peux apporter aux familles. Si je déborde une heure en entretien, moi ça y est, je suis en panique, parce que je sais que je vais être en retard sur d'autres choses. C'est pas possible et c'est pas du travail de qualité que je fais.* » (éducatrice, 25 ans).

Des objectifs standardisés à la négociation d'axes de travail

La posture d'assouplissement endossée par les professionnels ne se limite pas à la temporalité mais peut également concerner les objectifs de la mesure.

> *« Parfois, il y a des objectifs, des demandes, soit des juges ou de l'ASE… Ils nous font des listes d'objectifs à la Prévert, ça n'a aucun sens ! Nous, on doit travailler à partir de ces objectifs, mais ça n'a pas de sens. Et ce sont des freins qui empêchent la spontanéité d'un vrai travail constructif parce qu'on est face à des contradictions, des incompréhensions. Ce n'est pas simple. Et quand on a du mal à comprendre certaines consignes et qu'on doit en parler avec les familles, ce n'est jamais simple. »* (cadre, 50 ans).

Les objectifs de la mesure sont énoncés aux parents lors du premier entretien qui se déroule au sein de l'institution et, dans la mesure du possible, en présence du cadre, du coordinateur et des professionnels de terrain qui accompagneront la famille. Au cours de cette première rencontre qui prend place au sein d'un cadre formel, le parent est invité à signer un certain nombre de documents administratifs parmi lesquels le DIPC (Document Individuel de Prise en Charge). Dans ce document, les parents disposent d'un encart dédié à l'expression de leurs attentes et de

leurs besoins. Pour autant, les parents ne se saisissent que très rarement de cet espace d'expression, la première rencontre n'offrant pas un cadre favorable à l'engagement d'une discussion ou d'une négociation autour des objectifs fixés qui viendront pourtant structurer l'accompagnement à venir. Comme le souligne Boucher et al. (2014, p. 113), si les parents sont sollicités sur leurs attentes à ce moment-là, « ils ne sont pas forcément dans des conditions favorables non seulement pour les exprimer mais pour prendre des initiatives à ce sujet. »
Les professionnels rencontrés sont conscients que la dimension administrative et le stress généré par ce premier contact avec l'institution rendent difficile une appropriation des documents et l'établissement d'un lien de confiance. Alors qu'une partie des professionnels composent avec ce caractère formel et impersonnel de la première rencontre en passant rapidement « à autre chose », d'autres choisissent de revenir plus tard sur ce rendez-vous et sur la manière dont les parents ont vécu cette rencontre.

> *« Souvent le DIPC est déjà rédigé, on ne le rédige pas avec eux, ils arrivent on le signe, c'est très administratif en fait. Après on prend un temps... En fait, y'a pas vraiment de pattern, on fait en fonction. Moi, le plus souvent, je propose un temps aux parents après pour qu'on reprenne comment ils ont vécu ce premier entretien, qu'on reprenne les choses. Comment eux voient l'articulation avec nous ? C'est quoi l'axe de travail prioritaire pour eux. »* (éducatrice, 50 ans).

Par ailleurs, le recueil des attentes des parents dans les encarts qui leur sont dédiés au sein des documents administratifs (DIPC, projet) ne fait pour l'instant pas norme au sein des structures étudiées. A cet égard, il est à noter que le projet n'est pas un outil déployé de façon systématique au sein des institutions. Dans l'une d'elles, celui-ci n'est d'ailleurs pas mobilisé par les professionnels :

> *« Le projet, on devrait le faire mais en réalité il n'est pas mis en place.* [Sociologue : Du coup, à l'heure actuelle, comment sont consignés les besoins et les attentes des familles, ou même les axes de travail ?] *Les attentes et les objectifs, c'est les éducateurs qui les ont dans la tête. »* (cadre, 61 ans).

Dans l'autre structure, une réflexion est engagée pour revoir le format du document afin de le rendre moins formel et plus attrayant pour les parents et les enfants.

> *« J'ai participé à un atelier sur le projet pour l'enfant et je suis tombée amoureuse de ce qu'ils font dans le Nord. Je me suis procuré leur outil pour travailler un outil un peu identique et pouvoir le proposer au niveau de notre service, pour créer quelque chose qui soit plus facile pour les familles. »* (cadre 50 ans).

Ainsi, le projet, outil supposé associer les parents, reste encore, à l'heure actuelle, peu mis en œuvre (Keravel et Jamet, 2016). Pour autant, et en dehors du cadre dicté par les documents administratifs, il est à noter qu'une réflexion sur les axes de travail, la priorisation des besoins et les attentes des parents est engagée par certains professionnels, sans que cette réflexion ne soit nécessairement retranscrite ou consignée dans des documents.

> *« Nous, les axes de travail, on va chercher la famille sur la priorité. On reprend les objectifs, mais on priorise, on demande à la famille. Je dis toujours, il y a des objectifs, maintenant, si vous avez d'autres objectifs, vous nous dites. S'il y a des objectifs auxquels vous n'êtes pas d'accord, vous nous dites. »* (cadre, 50 ans).

La faible mobilisation du DIPC peut également se comprendre au regard des perceptions que les professionnels ont des objectifs formulés par les juges. En effet, si ces derniers sont incontournables et constituent le cadre de l'intervention, les professionnels se montrent souvent critiques à leur encontre. Les discours mettent en avant des objectifs qui sont parfois perçus comme « *irréalisables* », « *hors sol* », « *inatteignables* », ou tout simplement « *trop standardisés* ».

> *« Il y a des objectifs qui sont très généraux. Quand on ressort un projet pour l'enfant élaboré par l'ASE, il y a des objectifs : travailler le lien parent-enfant, veiller à la bonne scolarité, etc. Une fois qu'on a dit ça, on peut calquer ce projet-là pour toutes les familles. Et puis, on nous donne des objectifs parfois qui ne sont pas réalisables. C'est juste faire miroiter aux parents qu'on va venir sauver leur situation parce que c'est comme ça qu'on nous présente. Mais, on n'a pas de baguette magique. »* (cadre, 50 ans).

Aussi, face à la difficulté de répondre aux objectifs, les professionnels expliquent devoir s'adapter. Dans ce travail d'adaptation, certains éducateurs vont alors intégrer les parents en mobilisant leur avis et leurs souhaits quant à la priorisation des objectifs mais surtout aux moyens mis en place pour les atteindre.

« Il y a ce qui est prescrit, ordonné, et puis il y a comment on essaie que les personnes puissent se les approprier, que ça puisse s'inscrire dans quelque chose de leur réalité, de là où ils en sont. Et puis on essaie de prioriser. On peut essayer de reprendre ces objectifs très standardisés et essayer de les décliner. Qu'est-ce que ça veut dire pour eux ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ? Donc ça, c'est le travail avec les parents. Des discussions au fur et à mesure des rencontres. » (psychologue, 42 ans).

« Les objectifs, c'est pour donner des grandes lignes, mais c'est pas les yeux fermés qu'on les applique. Moi, je vois vraiment de la participation dans cette question-là. Je vois vraiment la place du parent qui va aussi prioriser par l'intermédiaire de l'éducateur et de la structure, mais prioriser aussi ces objectifs et les besoins. » (cadre, 50 ans).

« Pour certaines familles, c'est extrêmement nébuleux. Parfois c'est « vous soutenir dans votre posture parentale » Bon…. Les parents ça va être « j'aimerais que chacun dorme dans son lit ou que l'on mange à table » et puis même il faut le décliner parce que ça ne prend pas de sens. » (éducatrice, 44 ans).

Le recueil du point de vue des parents et leur sollicitation quant à l'orientation des modalités d'action constituent des éléments particulièrement importants. Ce constat rejoint ceux déjà formulés dans l'étude de Heimer et al. (2018) montrant que lorsque les enfants n'ont pas la parole ou la possibilité d'agir sur la définition du « problème », la conception des interventions tend à être mal ajustée aux difficultés telles qu'elles ont été évaluées au début de l'intervention. Au contraire, lorsque les enfants peuvent influencer le « cadrage du problème », cela est associé à une protection plus appropriée (Faisca, 2021). Ainsi, une partie de l'activité des professionnels consiste à décliner les axes de travail en fonction des besoins de la famille. Cette déclinaison est d'autant plus importante que les professionnels constatent que bien souvent « les difficultés des familles ne sont pas liées à des pratiques maltraitantes pour les enfants, mais sont fortement corrélées à des situations de « misère sociale » (pauvreté culturelle, précarité économique). » (Boucher et al., 2014). Ainsi, plusieurs professionnels soulignent les difficultés rencontrées par certaines familles : pauvreté, instabilité résidentielle, isolement social ou difficultés administratives. Dans ces situations, certains éducateurs choisissent de prioriser les questions liées aux dimensions matérielles avant d'engager un travail éducatif autour des objectifs fixés par la mesure. Cette réorientation des priorités est présentée comme une condition

préalable à tout accompagnement. Il s'agit alors de prendre en considération ce que Jesu et Le Gal (2015) désignent comme le soutien à la « condition parentale », c'est-à-dire l'ensemble des conditions sociales et matérielles permettant l'exercice de la parentalité.

> *« Au niveau des objectifs n'est pas prise en compte la question de la précarité économique, un parent qui ne sait pas comment il va nourrir son enfant, l'inscription en centre de loisir c'est pas prioritaire. Donc on va déjà être là-dessus : réévaluer les droits RSA, remettre du CMS, l'assistante sociale, avant de faire autre chose. Et on est de plus en plus confronté à ça. [...] c'est les ramener vers le secteur, oui parce que y'a des familles qui disent je suis sous le coup d'une mesure d'expulsion, donc quand les enfants ont plus de toit, les objectifs à ce moment-là ! »* (éducatrice, 46 ans).

Ainsi, certains professionnels vont adapter le déroulement et les priorités de leur accompagnement en centrant leur action sur les difficultés sociales et économiques que vivent les parents. Ce choix est présenté comme une manière à la fois de répondre aux objectifs de protection de l'enfance, mais également de penser les priorités des parents en acceptant de faire de ce point un préalable à la mesure.

> *« On va travailler sur les situations prioritaires. Et nous, dès le début, si on se rend compte que la situation familiale, il y a une grosse difficulté, on va travailler cette difficulté en priorité. »* (cadre, 50 ans).

Pour autant, cette capacité à faire un *pas de côté* vis-à-vis des objectifs n'est pas nécessairement partagée par l'ensemble des membres de l'équipe. Comme le souligne un éducateur (39 ans) *« ça dépend vraiment des collègues avec qui on bosse. Il y en a qui n'ont pas du tout cette souplesse. »*

Ce constat n'est pas sans conséquence sur le déploiement des logiques participatives. En effet, la singularité des rencontres, à laquelle se superpose la faible harmonisation des pratiques tend à individualiser les initiatives participatives, à rendre difficile la pérennisation de ces initiatives, mais surtout à laisser les enjeux associés à la participation à la discrétion et au bon vouloir de chaque professionnel. Au-delà, tout ce travail de participation reste invisibilisé d'un point de vue institutionnel tant il reste dissimulé dans les interstices de la relation.

Chapitre III. Le regard des parents sur l'accompagnement

Le « travail avec les familles » est aujourd'hui considéré comme une composante incontournable de l'intervention en protection de l'enfance. Il est désormais nécessaire que l'institution et les professionnels associent les parents et prennent en compte leur avis (Karsz, 2004) dans l'objectif de les amener à « collaborer » et à « adhérer » à l'accompagnement. En ce sens, il semble essentiel de considérer le point de vue des parents et les représentations qu'ils se font de leur place au sein des interventions qui leur sont destinées. Cela semble d'autant plus important que leur participation peut être conditionnée à l'absence ou au manque d'adhésion à la mesure. Ainsi, ce chapitre s'intéresse à l'épreuve sensible de la participation du point de vue des parents. Nous porterons ici l'attention sur leur vécu et leur « savoir expérientiel » tout en considérant la manière dont ils éprouvent l'accompagnement. Au final, ce chapitre questionne ce que les incitations à la participation produisent sur les parents. À travers une démarche compréhensive, nous nous intéressons aux motivations et aux bénéfices sensibles ou symboliques que les parents trouvent dans la participation ou dans son évitement : Quels sont les effets de cet engagement participatif sur la relation qu'ils entretiennent avec leur(s) enfant(s), avec les professionnels et, plus largement, avec leur parentalité (Houzel, 1999, Ligier, 2017) ? Au final, comment les parents composent, s'opposent, résistent ou adhèrent aux logiques participatives qui encadrent les mesures de protection de l'enfance ?

1. Des parcours heurtés, des expériences tourmentées

> *« Le suivi éducatif... on va dire que pour moi la pomme pourrie elle ne tombe jamais bien loin de l'arbre. [Sociologue : Dans quel sens ?] Pour moi, les services éducatifs, il n'y en a pas un pour rattraper l'autre. (...) On n'a plus aucune confiance.* » (Mélodie, 34 ans).

La plupart des parents rencontrés au cours de cette étude ont connu, au sein de la protection de l'enfance, un parcours institutionnel long, s'étalant

parfois sur plusieurs années. Ces prises en charge sont rythmées par l'alternance entre différents types de mesure, mais également par des changements récurrents de professionnels ou d'opérateurs chargés de leur accompagnement. La longévité des trajectoires au sein de la protection de l'enfance et la discontinuité institutionnelle semblent, pour certains parents, avoir contribué à la construction d'expériences particulièrement complexes, voire traumatiques, dans leurs relations avec les services.

> *« Ça c'est très, très mal passé à [nom d'un service]. J'ai eu une éducatrice qui a mis que de la merde dans mes rapports. Elle a même fait des suppositions sur ma vie personnelle, des suppositions fantasmagoriques. Moi, j'avais besoin d'être rassurée.* [Sociologue : Et ça n'a pas été le cas ?] *Non, ils m'ont offensé ! Ils m'ont enfoncé sans savoir ma vie personnelle. Ils m'ont fait un truc mais "Whaou !" J'ai halluciné hein ! J'étais devant la juge. J'ai lu le rapport du jugement. J'ai halluciné ! »* (Anaïs, 46 ans).

Les difficultés rencontrées au cours de ces parcours sont fréquemment associées à la manière dont les parents considèrent avoir été perçus par les professionnels et, plus largement, par l'institution. Les expériences complexes qu'ils relatent mettent ainsi en évidence le sentiment d'être confrontés à des représentations disqualifiantes de leur situation, parfois construites à partir d'une lecture déficitaire de leurs parcours et de leurs pratiques. Ces perceptions font écho aux constats formulés par la CNAPE (2022), qui souligne la persistance, au sein de certains services ou chez certains professionnels, d'une « vision dysfonctionnante des familles ».

Au-delà du regard porté sur eux, les expériences témoignent d'une forme de dépossession de la parole et de l'expérience parentales. Elles semblent notamment renvoyer à ce que Delens-Ravier (2003, p. 79) désigne comme une « négation de la définition du problème par les parents », lorsque la manière dont ces derniers interprètent et donnent sens à leur propre situation se trouve écartée. Les parents peuvent alors éprouver le sentiment de ne plus être pleinement reconnus comme les premiers détenteurs de leur histoire, leur vécu étant reformulé, interprété, voire redéfini par les professionnels. Ce processus rejoint l'analyse de Fleury (2018, p. 115), pour qui cette forme de déverbalisation « vole le vécu plus encore que le langage ». Autrement dit, au-delà de la difficulté à faire entendre leur parole, c'est la légitimité même de leur expérience et de leur interprétation de leur parcours qui semble parfois mise à mal.

Le genre comme levier de disqualification

Les expériences tourmentées avec les services et les professionnels de la protection de l'enfance se retrouvent davantage dans le discours des mères qui sont bien souvent la cible privilégiée des interventions (Cardi, 2007 ; Stettinger, 2018). Ce constat dépasse le seul champ de la protection de l'enfance et concerne, plus globalement, l'intervention sociale, notamment dans le champ de la petite enfance et de la parentalité (Lahieyte, 2018 ; Serre, 2012 ; Wilpert, 2009). Wilpert (2015) en conclut que « la police des familles » (Donzelot, 1977) relève bien souvent d'une « chasse à la mère ».

> *« Ça s'est mal passé avec l'ASE. J'en ai pris plein dans la tête par l'ASE.... Pour moi, ils ont fait plus de mal que de bien. Ils m'ont dénigrée. Ok, je suis consciente que c'est de ma faute sur des points. Mais on ne remet pas en compte le papa. Le papa, il n'a jamais été là ! C'est-à-dire qu'ils vont vous poser toute la responsabilité. Quoi qu'il se passe, ils vous voient comme quelqu'un de... Ben, une mauvaise mère, voilà. »* (Maude, 57 ans).

Ainsi, au-delà des représentations classiques, on note des injonctions qui pèsent plus spécifiquement en direction des mères et qui tendent à passer au crible leur manière d'être davantage que leur manière de faire (Giuliani, 2009).

> *« Moi, j'ai été considérée comme la mauvaise mère. Pour l'ASE, j'étais narcissique. Ça a été jusqu'à narcissique ! Et là, je vous dis que le narcissique, il est passé au travers de la gorge. (...) J'ai été traitée plus bas que terre ! »* (Maude, 57 ans).

> *« On m'a dit que je n'avais aucun instinct maternel. Elle était complètement à la plaque de ma personnalité. Dire que je n'avais aucun instinct maternel, ça m'a blessé mais au plus profond de moi-même. Pas l'instinct maternel pour mes propres enfants que j'aime que j'aie chérie et d'un autre côté de me reprocher d'être trop fusionnelle avec ma fille ! »* (Anaïs, 46 ans).

Dans les écrits et les échanges avec les professionnels, Maude et Anaïs se remémorent avoir été qualifiées de *« narcissique »*, de *« fusionnelle »*, de ne pas avoir *« d'instinct maternel »*, etc. Les mots qui les ont particulièrement heurtés ne relèvent pas de pratiques parentales concrètes, mais concernent le registre de la personnalité. Ici, la disqualification s'inscrit dans une lecture psychologisante où Maude comme Anaïs deviennent, en tant que mère, tant la *cible* que le *levier* de l'intervention (Cardi, 2010).

Les professionnels rencontrés au cours de cette recherche se montrent bien souvent conscients de la focale qui est portée en direction des mères. Pour autant, penser la place des pères - les mobiliser, parfois même simplement les consulter - n'est pas toujours spontané.

> *« Le père est représenté comme quelque chose d'externe et, du coup, il n'est pas sollicité. Il n'était même pas théorisé à ce jour. La théorie est d'une pauvreté déconcertante. (...) Donc on part de loin. Et puis ici, pendant les réunions, on dit : « la mère, l'enfant, la mère, l'enfant, etc. » On sait bien la catastrophe que ça produit, comme la culpabilisation des mères. Et ça, ça vient de la théorie mais aussi de cette pratique qui s'endort. Qui va penser à un moment le père ? Alors dans les réunions, on tente de s'efforcer - et c'est rien de le dire - d'interroger la place du père, parce que ce n'est spontané ! Il faut que quelqu'un se pince et dise : « il doit bien y avoir un père là-dedans ! » »* (psychologue, 50 ans).

Au-delà de cette dimension genrée, les expériences négatives de l'accompagnement influencent durablement la nature des relations que les parents nouent avec les services éducatifs. Elles peuvent notamment alimenter un sentiment de stigmatisation qui se nourrie de la manière dont ils perçoivent leur place au sein de l'institution (Martin, Hammouche et al., 2017). Ce sentiment peut être à l'origine de différentes stratégies de mise à distance de l'institution, prenant la forme de retrait, d'évitement ou de retournement (Goffman, 1975).

La mise en place de stratégies

Les travaux de Giuliani (2014) ont permis de souligner que les parents sont parfois évalués, de façon implicite, au travers de critères de participation. L'évaluation de leurs compétences parentales est alors appréhendée à partir de leurs « compétences institutionnelles » (Sellenet, 2007), soit leurs capacités à se soumettre aux attentes qui exigent d'eux une implication active, une attitude collaborative, une capacité à se dévoiler ou à faire valoir ses « compétences parentales » (Lacroix, 2015). L'enquête de Boucher et al. (2014, p. 10) allait déjà dans ce sens lorsqu'il soulignait que « plus que les compétences parentales, ce sont davantage les compétences relationnelles au sein de la sphère familiale et au sein de la mesure, voire les compétences institutionnelles qui fondent les évaluations et les décisions. Les prises de décision sont souvent centrées sur le registre de

l'action et le degré de participation à la mesure et laissent transparaître certains attendus implicites autour de l'implication qui conditionnent l'intervention des professionnels. »

Les parents qui ont une longue trajectoire au sein des dispositifs de protection de l'enfance et qui ont vécu des expériences marquées par des heurts avec les services qui les ont accompagnés semblent avoir pris conscience de ces critères implicites et y font face en mettant en place un certain nombre de stratégies sur lesquelles il convient de s'arrêter. En effet, l'adhésion, la soumission aux règles formelles et informelles de la mesure, comme la capacité à se dévoiler peuvent être, pour les parents, des façons de (ré)agir dans un contexte où ils se sentent profondément disqualifiés.

"Faire le canard"

> *« Maintenant, je sais leur fonctionnement. Je sais ce qui... En fait, je fais tout ce qu'on me demande. Quand on me dit qu'il faut que (prénom) aille voir un spécialiste, il faut que j'y aille. J'ai fait tout. Faut pas qu'on me dise que j'ai rien fait. J'ai pas été en opposition de ce qu'on m'a demandé. »* (Mafalda, 50 ans).

Les propos de Mafalda soulignent l'importance de considérer les manières dont les parents vont réagir aux attentes de participation et finalement engager des stratégies d'action. En effet, analyser les *épreuves*, ici de la participation, revient à porter le regard sur les « expériences individuelles, à travers l'étude de la manière dont les individus s'y confrontent et les surmontent » (Caradec, 2007, p. 12). En ce sens, on note que des parents ayant un vécu marqué par des heurts avec les services de la protection de l'enfance tendent à mettre en place des stratégies pour composer, réagir, s'opposer ou contourner les logiques participatives. « Ne pas être en opposition » fait partie intégrante de ces stratégies.

> *« Moi j'ai dit : je vais faire le canard.* [Sociologue : c'est quoi faire le canard ? Vous avez des exemples ?] *Et bien, de ne pas protester, d'accepter. Parce qu'au début, j'ai pas fait le canard ça s'est mal passé. Du coup, j'ai écouté ce que les autres parents m'ont dit : de respecter, d'accepter les choses et de faire en sorte d'aller dans la direction des éducateurs.* [Sociologue : Même quand vous n'êtes pas d'accord ?] *Voilà... je fais le canard. (...) Maintenant si j'ai un problème, je préfère en parler avec ma sœur.* [Sociologue : Vous n'en parlez pas à l'éducateur ?] *Bah par*

moment, j'ai des petits doutes, qu'ils peuvent mal interpréter certaines choses donc j'en parle à ma sœur." (Anaïs, 46 ans).

Cette inclinaison à « faire le canard » interroge le fondement même de la participation, dans la mesure où les parents se soumettent ici aux attentes institutionnelles et participent à la mesure sans que cette participation soit le signe d'une quelconque adhésion. Ainsi, participer revient principalement à s'émanciper de logiques disqualifiantes et d'assignations à la défaillance parentale qui pourraient conduire à des mesures coercitives. Ce constat questionne la façon dont la participation peut devenir un critère d'évaluation des aptitudes parentales. Selon Giuliani (2014) « ce critère non objectivé de la participation à un tel poids dans les jugements professionnels qu'il constitue le levier de la fabrique institutionnelle d'une déviance parentale. [...] Ainsi, les conduites relevant d'une réaction oppositionnelle au traitement institutionnel (repli sur soi, apathie, désintérêt, défection) sont naturalisées et converties dans le registre de la défaillance parentale. »

Policer les réactions d'opposition

Mélodie et Cédric ont 4 enfants. Les trois premiers ont été placés en foyer et en famille d'accueil suite à un conflit opposant Mélodie et le service éducatif qui accompagnait ses enfants dans le cadre de mesures de milieu ouvert. La cadette est, quant à elle, accompagnée dans le cadre d'une AEMO renforcée. Mélodie raconte au cours de l'entretien les raisons qu'elle attribue à ce placement *« ça s'est mal passé parce que j'avais la haine contre eux et moi quand j'ai la haine contre un service, j'y vais. Ils comprennent vite ma façon de penser. (...) Ils étaient étonnés que je leur pète à la gueule en leur expliquant qu'ils étaient tous que des couillons ! »* À la suite de cet incident, marqué par des échanges injurieux, une mesure de placement des enfants sera mise en œuvre. Au cours de l'entretien, le couple revient sur cet épisode et sur les circonstances qui l'ont entouré :

- Cédric : *D'un seul coup, ils se sont mis à nous reprocher tout et rien. On n'a pas compris et au fur et à mesure, ils nous ont retiré tous nos droits. Alors qu'il y avait vraiment pas de raison. Parce que si vraiment il y avait des trucs... D'un seul coup, ils se sont braqués. Ils se sont mis à décider tout seul.*
- Mélodie : *Juste parce que j'insulte une nana, que je lui dis ses quatre vérités.*

- Cédric : *Si on demande le respect, le respect c'est dans les deux sens.*

Plus tard, l'éducatrice qui accompagne la fille cadette dans le cadre d'une AEMO renforcée reviendra sur ces placements : « *C'est compliqué, même la juge voit bien la différence entre les rapports qu'on lui envoie. D'un côté, je souligne des évolutions positives et avec [nom du foyer où l'un des enfants est placé], tout est très tendu. Et ça, c'est extrêmement compliqué. J'essaie d'apaiser un peu la situation, mais je vois bien que c'est compliqué avec [nom du service].* »

« Faire le canard » peut donc relever d'une stratégie mise en place par les parents pour répondre aux exigences de la mesure. Les parents façonnent ici leurs (ré)actions en fonction des enjeux qu'ils perçoivent de la situation et afin de se prémunir d'une institution susceptible de leur prendre leurs enfants. Plus globalement, cette stratégie traduit la façon dont le vécu d'expériences marquées par des heurts avec les services éducatifs vient marquer durablement les relations qui s'établissent entre les parents et les professionnels. Des relations complexes et méfiantes induites par la nature de l'accompagnement et des évaluations (Miller et Milner, 2004 ; Robin 2015).

> *« Moi, je ferai jamais confiance à un service éducatif et en les éducateurs non plus. Juste le travail il va se faire correctement avec [nom de l'éducateur], mais c'est pas une question de confiance. C'est compliqué pour moi la confiance dans un service éducatif. Je reste toujours sur la méfiance avec les services éducatifs. Je reste toujours sur mes gardes. »* (Mélodie, 34 ans).

Il apparaît dès lors essentiel d'interroger la manière dont les parents appréhendent le regard que portent les travailleurs sociaux et les différents intervenants de la protection de l'enfance sur leur situation. En effet, les représentations qu'ils leur attribuent sont susceptibles de peser significativement sur leur disposition à s'inscrire dans des démarches participatives. Si certains parents demeurent ainsi « sur leurs gardes », cette posture ne saurait toutefois être considérée comme figée. Ainsi, nous verrons que les pratiques et les postures professionnelles jouent un rôle déterminant dans la possibilité de restaurer, ou parfois de construire progressivement, une relation de confiance entre les parents et les institutions.

> *« Là ça va, je me sens à l'aise, je me sens à l'écoute, je me sens en confiance. Enfin après toujours rester en vigilance vis-à-vis des éducateurs. Vu ce qui s'est passé, je garde toujours une réticence. »* (Justine, 37 ans).

Tout (?) dire

La transparence constitue une attente forte des professionnels à l'égard des parents. Plus qu'un simple attendu, la capacité à se dévoiler peut devenir un véritable critère d'évaluation (Duvoux, 2009). En ce sens, Giuliani (2014, p. 222), dans son travail sur un dispositif de soutien à la parentalité, constate que les mères sont bien souvent évaluées sur « leurs manières de pratiquer le dispositif et leur loyauté à l'égard des attentes institutionnelles. Elles sont jaugées sur leur capacité à entrer dans le jeu du dispositif, à faire l'apprentissage de règles institutionnelles consistant à mettre en lumière et à tout dévoiler des relations intrafamiliales. Les exigences d'authenticité et de transparence font partie des règles institutionnelles que les mères doivent respecter pour ne pas faire l'objet de soupçons. » Cette exigence d'authenticité est perçue par certaines familles qui font le choix de se dévoiler pour se prémunir d'éventuelles menaces ou sanctions.

> *«* [Sociologue : Vous disiez qu'il faut toujours rester en vigilance avec les éducateurs, comment ça se traduit ?] *Bah, il faut tout dire parce que c'est ce que… L'accord, c'est j'ai ma fille mais il faut que ce soit transparence totale. C'est-à-dire que la juge m'a rendu la garde mais sous forme de SMD. Mais par contre c'est la condition que je dise tout ce qui se passe à la maison, que je sois transparente, que j'explique tout ce qui se passe de A à Z et ne rien cacher, donc c'est ce que je fais. Et la juge, elle a été claire que si jamais il y a une faille, du jour au lendemain elle peut dire « je reprends votre fille et je la place en foyer ». C'est marqué dans le jugement, « si madame ne respecte pas les conditions, on reprend ma fille. ». »* (Justine, 37 ans).

Cette importance accordée à la transparence n'est pas portée uniquement par les professionnels. En effet, au cours des entretiens, les parents évoquent l'importance des échanges sincères et authentiques entre eux et les professionnels qui les accompagnent.

> *« J'ai demandé à ce que l'AEMO soit suivie par [nom service] parce que j'ai pas à me plaindre d'eux. Ils sont transparents, ça c'est vraiment bien et surtout moi qui avait été victime du manque de transparence et du côté*

opaque des mesures avant, ben ça j'ai énormément apprécié. Ils disent les choses en face. Ce qui va et ce qui ne va pas. » (Anaïs, 46 ans).

Au cours des entretiens, les parents accompagnés dans le cadre d'une AEMO soulignent l'importance de discussions sincères et explicites avec les professionnels de la protection de l'enfance, notamment autour des difficultés identifiées dans leurs pratiques éducatives. Cette attente de franchise apparaît centrale dans leur définition de ce que devrait être un accompagnement éducatif. Les parents interrogés ne contestent pas nécessairement l'existence de difficultés ou de fragilités dans leur situation familiale. Pour autant, certains dénoncent, au cours des entretiens, le fait que des critiques soient formulées uniquement dans les écrits transmis au juge et révélées au moment des audiences, sans avoir fait l'objet d'échanges préalables. Les parents distinguent ainsi fortement deux logiques professionnelles qu'ils perçoivent comme opposées. D'un côté, ils décrivent un accompagnement fondé sur le dialogue, l'explicitation et le soutien, permettant de travailler à l'évolution des pratiques parentales. De l'autre, ils évoquent des pratiques qu'ils assimilent davantage à une logique d'évaluation, de contrôle, voire de dénonciation. Dans cette seconde configuration, les professionnels sont perçus comme observant les familles afin de produire des écrits à destination du juge, sans que les parents puissent réellement comprendre les attentes formulées à leur égard ni participer à la définition des « axes de travail ».

« On peut pas faire les trucs si on sait pas. Si eux, ils considèrent qu'il y a des trucs qui vont pas, que nous on s'en rend pas compte, on n'est pas devin. On peut pas savoir, donc s'ils nous le disent pas, c'est compliqué. Nous, on part du principe que quand on a un service éducatif, on est censé travailler main dans la main avec pour le bien des enfants. » (Mélodie, 34 ans).

L'accompagnement est ici pensé par Mélodie (34 ans) comme un espace de transformation possible des pratiques parentales, à condition que les enjeux soient clairement explicités et discutés. Par ailleurs, la question de la transparence apparaît particulièrement saillante dans les récits relatifs aux audiences. Plusieurs parents évoquent en effet le choc ressenti lorsqu'ils découvrent, lors du passage devant le juge, des éléments négatifs consignés dans les rapports éducatifs sans qu'ils aient été abordés en amont. Cette situation contribue à produire un fort sentiment de disqualification. Les écrits professionnels apparaissent alors aux parents comme des discours produits « sur eux » mais sans eux. Mathieu et Marmont (2023, p.34) soulignent à ce sujet que « ce type d'incident peut définitivement venir rompre le lien de confiance et de réciprocité (déjà

fragile dans certains cas). Cela renforce par ailleurs le sentiment que les éducateurs sont tout puissants et peuvent décider de l'avenir proche de leur famille ». Les auteurs montrent également que ce qui est reproché aux professionnels « c'est de ne pas avoir dit les choses sur l'instant, et d'avoir été dans une forme de « délation » vis-à-vis du juge, plutôt que de relever les éléments à reprocher sur l'instant, et d'en faire des axes de travail. » (Mathieu et Marmont, 2023, p. 34). Cette analyse rejoint les expériences relatées par les enquêtés pour lesquels l'absence de mise en discussion des critiques formulées dans les rapports est vécue comme une trahison, voire une délation. Dans ce contexte, le décalage entre les interactions avec les professionnels et le contenu des écrits transmis au juge contribue à fragiliser durablement la relation d'accompagnement.

> *« Mme [nom de l'éducatrice], elle faisait d'aspect gentille devant et derrière, elle m'a descendue plus bas que terre. Et à chaque fois, tout était « Madame ne prend pas en compte mes paroles, Madame ne prend pas en compte ceci. Madame fait des coloriages avec ses enfants. » Ben, oui, ça s'appelle faire des activités avec ses enfants ! On m'a reproché ça sur les écrits, on m'a reproché ça au tribunal, on m'a reproché plein de trucs. »* (Justine, 37 ans).

L'absence de transparence vécue par les parents affecte plus largement les possibilités de construire une relation de confiance. Plusieurs parents expliquent ainsi avoir progressivement appris à se méfier des professionnels et à limiter les informations transmises dans le cadre de l'accompagnement. Certains développent des stratégies de contrôle de leur parole afin d'éviter que certains propos soient réutilisés dans les rapports. Cette dynamique de méfiance apparaît particulièrement forte chez les parents ayant déjà vécu une expérience de « trahison institutionnelle ». Même lorsqu'un changement de service ou de professionnel intervient, les expériences antérieures continuent de structurer les interactions futures. Les parents peuvent alors adopter une posture défensive, marquée par la retenue, l'évitement ou le refus de se dévoiler. Anaïs (46 ans) explique, par exemple, préférer désormais évoquer ses difficultés avec sa sœur plutôt qu'avec l'éducateur qui lui « a planté un gros couteau dans le dos ». De leur côté, Mélodie et Cédric modulent leur transparence en fonction des services auxquels ils sont confrontés :

> *« Il faut être quand même le plus transparent possible, parce que s'ils découvrent un truc.... Nous avec Mme [nom de l'éducatrice], on est transparent, mais avec le service éducatif, on l'est de moins en moins. Donc nous on fonctionne sur l'honnêteté mais si on voit que ça commence à dérailler on perd en transparence. »* (Mélodie, 34 ans).

Ainsi, on note que la posture des professionnels a une forte résonance sur la capacité des parents à jouer le jeu de la mesure. En ce sens, « l'entrée dans la relation est déjà une stratégie éducative en soi. » (CNAPE, 2022), d'autant plus quand cette relation s'établit à la suite de mauvaises expériences avec des services et des professionnels de la protection de l'enfance.

> *« On a des familles qui arrivent très en colère. Il faut voir les parcours traumatiques que les familles nous décrivent avec l'aide sociale à l'enfance, des retraits d'enfants du domicile. Donc oui, on a des familles qui sont extrêmement méfiantes. Donc c'est à nous d'aller casser un petit peu cette image qu'ils peuvent avoir de nous. Donc oui, on a des familles qui sont dans la réticence. Donc il faut aller chercher. »* (cadre, 50 ans).

2. L'importance de la rencontre et de la posture

L'adhésion est bien souvent pensée par les professionnels et l'institution comme une première étape conditionnant les possibilités de travailler *avec* les familles. Pour autant, l'adhésion des parents aux mesures, notamment judiciaires, est loin d'être une évidence. Aussi, les parents soulèvent au cours des entretiens leurs réticences, voire leur défiance, lors de la mise en place de la mesure.

> *« Au démarrage, j'étais réfractaire à la mise en place des éducatrices. J'en avais marre... parce que, vous voyez, quand vous travaillez, que vous devez gérer les enfants qui sont quasiment exclusivement ici, les rendez-vous... Moi, au démarrage, j'étais contre rencontrer des nouvelles personnes, faire de nouvelles démarches, raconter encore mon histoire pour qu'au final potentiellement personne ne fasse rien. »* (Peter, 41 ans).

Les réticences évoquées par les parents relèvent de différents aspects : la méfiance institutionnelle, la crainte du placement, l'appréhension des contraintes liées à la mesure (notamment en termes de disponibilité), la lassitude de devoir encore se raconter, ou simplement le fait de ne pas percevoir le sens et l'utilité de l'accompagnement. Pour autant, ces réticences peuvent, dans certains cas, s'atténuer progressivement au fil de l'accompagnement. Ainsi, en dépit de la méfiance ou des réserves initiales,

un processus de transformation du rapport à l'accompagnement s'opère chez certains parents. Cette évolution constitue une étape importante dans la mesure où elle favorise l'appropriation de la mesure et la capacité à se saisir de l'accompagnement proposé. Les entretiens réalisés avec les parents permettent de saisir trois aspects qui apparaissent particulièrement structurant dans ce processus : l'instauration d'un cadre bienveillant, la reconnaissance et la valorisation des compétences parentales, ainsi que la perception de l'utilité de l'accompagnement. Les propos de Julie (41 ans) illustrent particulièrement l'articulation de ces trois aspects :

> *« Elle [l'éducatrice], elle est toujours dans la bienveillance. Il n'y a jamais eu de critique. Même pendant les jugements, il n'y a jamais eu de choses derrière mon dos. Quand elle avait quelque chose à me dire, s'il fallait me le dire, elle me le disait. « Il faut faire comme ça plutôt. Votre fils, vous lui avez dit plusieurs fois qu'il ne faut pas taper. Maintenant, il tape, vous le punissez. Ce n'est plus on parle. Vous lui avez dit plusieurs fois qu'on ne tape pas, maintenant, il tape, vous le punissez. » Elle me redonnait confiance en moi. Parce qu'au début, je n'osais plus rien faire avec lui. Je me suis dit, si je veux punir et qu'on me dit, vous êtes une mauvaise mère, vous l'avez puni. Il a été puni dans la chambre, il a copié les lignes. J'avais peur. Elle m'a appris plusieurs choses. Parce que c'est vrai que maintenant, on a peur de disputer nos enfants. »*

La mise en place d'un cadre bienveillant

Travailler avec les familles est désormais une composante essentielle de l'activité en milieu ouvert. Cette composante se traduit largement dans les pratiques de la plupart des professionnels qui, comme nous l'avons vu, tendent à adopter des postures favorisant l'établissement d'un cadre bienveillant et d'une relation de confiance. Au-delà, « ce changement de paradigme se traduit notamment par un regard bienveillant porté sur les situations familiales, une certaine souplesse, des capacités à se décentrer des modèles normatifs, un souci d'ouverture et d'humilité dans l'accompagnement. » (Boucher et al., 2014, p. 9). Ces « postures bienveillantes » adoptées par les professionnels influencent la capacité des familles à s'engager dans la mesure, même quand ces dernières sont réticentes à sa mise en place.

> *« Moi, je suis arrivée ici, je n'ai pas trop apprécié. Parce que moi je ne voulais pas ça, je savais gérer mes enfants. Franchement, c'était très difficile pour moi, parce que c'est moi qui m'occupais toute seule de mes enfants. Donc moi ça m'a fait boum dans la face. On m'a mis les services sociaux. Je n'ai pas apprécié la blague. Mais après, je me suis laissé aller. J'ai gagné ma confiance avec ces gens-là. Dans ma tête, j'ai dit "Allez ces gens-là ils veulent aider. Donc, pourquoi tu n'as pas confiance à ces gens-là ?" Ils sont à l'écoute des enfants. Quand il y a un problème, ils sont portes ouvertes. J'ai donné ma confiance parce que j'ai ressenti quelque chose qui est bien. »* (Mireille, 42 ans).

Dès lors, la question du premier contact est apparue à plusieurs reprises au cours des entretiens comme une condition essentielle à l'établissement d'un cadre favorable à l'accompagnement et à l'acceptation par les parents de la mesure. Ainsi, les conditions dans lesquelles se déroule la rencontre avec les parents semblent déterminantes dans la possibilité de faire émerger une relation de confiance (Join-Lambert et al., 2014).

> *« Le déclic, c'est quand j'ai eu l'éducatrice au téléphone et qu'elle a trouvé les bons mots. Le changement radical, il a été fait par les mots, la conversation, le côté rassurant, bienveillant du professionnel que vous avez en face. »* (Peter, 41 ans).

Les professionnels sont particulièrement sensibles à l'établissement de cette relation de confiance réciproque et mettent en place de nombreuses stratégies pour y parvenir : l'écoute, la bienveillance, la disponibilité, etc. Chaque professionnel mettant ainsi sa « personnalité » à l'épreuve et au service de la relation éducative. Une éducatrice (37 ans) mobilise ainsi son humour comme compétence professionnelle pour travailler la relation avec les familles :

> *« Moi, j'essaie d'y mettre beaucoup d'humour, parce qu'on a des gens qui arrivent et qui ont une expérience avec les éducateurs... On a certains services dans la région qui ne sont pas très sympas avec les parents qu'on récupère. Il y a une histoire, un passif donc on arrive des fois avec des parents, des familles, aux rendez-vous qui sont complètement fermés. Donc, on donne tout. On donne vraiment tout au début pour les faire rire. Et puis, si jamais on sent qu'ils sont un petit peu détendu, après, on cherche pas trop loin et on voit comment on s'organise. »*

Finalement, le cadre bienveillant est principalement incarné par les professionnels au travers de leur « savoir-être ». Au-delà, l'organisation des

rencontres joue pour beaucoup dans les représentations que les parents se font de la mesure. Le fait que les éducateurs aillent chercher les enfants au collège, les emmènent goûter ou déjeuner, proposent des sorties, sont autant d'éléments qui participent à l'établissement d'une relation de confiance.

> *« Au début, non, j'étais pas... non. Quand on m'a mis la mesure, j'ai eu du mal à faire confiance. Mais bon, avec l'éducateur, ça s'est bien passé, il y avait une bonne entente. Il y a eu des bons moments. Ils ont amené les gamins faire du bowling. Donc ça, c'est des choses qui plaisent dans l'accompagnement, les sorties, parce que nous, financièrement, j'ai autre chose à penser. Quand ils proposent des activités, ça fait aussi qu'on a confiance. »* (Mafalda, 40 ans).

Valoriser les compétences

La mise en place d'un cadre bienveillant au sein duquel les travailleurs sociaux tentent d'établir une relation de confiance et mettent en exergue les ressources parentales semble un aspect déterminant pour que les parents puissent s'engager dans la relation éducative et s'approprier les enjeux de la mesure. A cela s'ajoute que l'introduction progressive de la notion de compétences parentales dans le champ de la protection de l'enfance participe à la reconnaissance de la place des parents et permet de s'éloigner d'une assignation à leur propre défaillance.

> *« Il faut être capable d'aller chercher l'adhésion, creuser auprès de la famille sur ce qu'elle sait faire, venir pointer les éléments positifs, même si on arrive sur un fond d'inquiétude. Sinon on avancera jamais. »* (cadre, 50 ans).

Ce changement de perspective traduit l'importance croissante accordée à la participation des parents à travers la reconnaissance de leur expertise et de leurs droits et permet également de reconnaître les limites d'un savoir professionnel parfois surplombant.

> *« Elle [l'éducatrice] va pas être dans le jugement, mais plutôt dans le conseil si elle trouve que quelque chose n'est pas adapté. C'est pour ça que je trouve vachement bien son intervention. Elle n'est pas dans le reproche direct. Elle essaie de comprendre pourquoi on fonctionne comme ça, avant de donner un conseil ou de faire quoi que ce soit. Elle est vraiment compatissante, compréhensive."* (Cédric, 35 ans).

Comme le souligne Boucher et al. (2014, p. 9) les professionnels « s'inscrivent dans des postures basses qui viennent soutenir des pratiques axées sur la valorisation des compétences parentales et un souci de collaboration voire de co-construction avec les parents. » Pour autant, ces postures présentées comme non dominantes, quasi émancipatrices, ne doivent pas dissimuler le fait que l'adhésion est attendue dans un cadre coercitif. Aussi, la relative douceur de la relation ne doit pas occulter totalement son caractère asymétrique.

Adoucir l'asymétrie de la relation

Certains parents, notamment ceux qui entretiennent une proximité sociale avec les professionnels, réussissent à adoucir le caractère asymétrique de la relation éducative.

> *« Je suis tout seul, confronté à l'adolescence et ça fait du bien d'en parler, d'avoir un regard différent d'une professionnelle, mais aussi d'une mère ou d'un père qui vous dit : « moi, aussi je suis passé par là. » Tout conseil est bon à prendre surtout de personne humaine. (...) Des fois, j'ai eu besoin de savoir ce qu'il fallait faire, prendre une décision. Au moment où ça dégénérait, j'appelais les éducs pour savoir on fait quoi ? Après clairement les discussions c'est « qu'est-ce que vous feriez à ma place ? » Donc là c'était juste des conseils. »* (Peter, 41 ans).

Le discours de Peter souligne la façon dont les parents peuvent parfois considérer les échanges avec les professionnels de manière horizontale. Il parle de conseils « d'une mère ou d'un père ». Cette assimilation du professionnel à son rôle parental euphémise la verticalité de la mesure. L'éducatrice n'est plus appréhendée dans son appartenance professionnelle, mais ramenée à son expérience de parent, vécu partagé entre l'accompagnant et l'accompagné. Cette symétrie construite est rendue possible par le vécu d'une expérience commune (la parentalité), mais également par le fait que l'éducateur a porté à la connaissance du parent des aspects relevant de son intimité. Selon Maupas-Harizi (2023, p. 235), « les familles sont amenées à « donner » : elles donnent à voir leur situation familiale, leurs difficultés, leur histoire. En face, si les travailleurs sociaux ne « donnent » pas eux aussi quelque chose du même ordre, celui de l'intime, il est plus difficile pour les familles d'accepter cette iniquité – pourtant posée clairement par les termes d'un contrat administratif ou d'une ordonnance judiciaire. Le fait pour un éducateur de déroger à sa

stricte posture professionnelle et de livrer certains éléments qui lui sont personnels semble constituer un facteur d'adhésion pour les familles. » Il n'a, en effet, pas été rare que les parents au cours des entretiens nous livrent des anecdotes sur la vie privée de « leur » éducateur, cassant par-là l'asymétrie propre à la relation accompagnant-accompagné. Plus précisément, le vécu de communs (parentalité, handicap, deuil, etc.) permet d'engager une relation de conseils entre pairs. Comme le souligne Jean (39 ans), parlant de son éducatrice :

> *« Il se trouve qu'elle [l'éducatrice] aussi a des enfants en situation de handicap. Donc elle voit ce que c'est. Elle a son expérience de parent et aussi de professionnel. Mais du coup, elle sait qu'il n'y a pas de recette magique. On tente, on essaie… Et on échange beaucoup sur nos expériences avec elle. »*

Dans ces cas spécifiques, on note que la relation éducative est appréhendée par les parents comme un échange entre pairs. Le professionnel dispose alors d'un savoir professionnel mais est surtout doté d'un savoir expérientiel. Ce vécu commun permet de s'émanciper des cadres théoriques pour aller vers la pratique : tenter, essayer et surtout partager son expérience et son expertise.

L'accompagnement, comme décharge : « on ne joue pas chez nous ! »

Un « élément important dans la possible adhésion des familles aux mesures de protection de l'enfance et au travail collaboratif avec les familles réside dans la notion d'utilité, ou non, du professionnel et de la mesure. » (Maupas-Harizi, 2023, p. 237). Pour les parents, l'utilité ne renvoie pas à une réponse à des objectifs fixés par la mesure, mais doit se traduire par des évolutions perceptibles dans la vie quotidienne et un soutien proactif des professionnels dans les démarches, notamment face aux institutions. Ainsi, la capacité des professionnels à assouplir, voire s'émanciper du cadre standardisé de la mesure permet une rencontre entre les objectifs fixés par le juge ou le cadre ASE et les difficultés rencontrées par la famille dans son quotidien.

> *« Dans l'autre structure, l'éducatrice, elle venait pour rien. Un jour je lui ai dit : « Madame, vous venez pour rien. Je vois que ça avance pas du tout. » Par contre ici, ça bouge. Je suis contente, ils ont bien suivi ma fille. Au niveau de l'hôpital, les papiers, les mails… Ils sont à l'écoute. Il travaille aussi pour*

le projet professionnel de ma fille. Je suis contente. Franchement, c'est bravo. Parce qu'ils m'ont donné beaucoup de portes ouvertes pour elle. Et puis quand il y a des rendez-vous, ils sont présents. Ça, c'est bien parce qu'au moins, ils suivent le dossier des enfants. Ils suivent les dossiers de la MDPH. Quand il y a un problème, ils sont à l'attaque. » (Mireille, 42 ans).

En fonction des situations, les professionnels participent parfois à une suppléance institutionnelle en comblant un déficit d'accès aux droits. En effet, les administrations comme « les guichets sont des lieux où s'exercent des rapports de domination desquels celles et ceux qui sont les moins pourvus en différentes sortes de capitaux sortent perdant·es (Dubois, 1999 ; Spire, 2007). » (Deville, 2023, p.15). Comme le souligne Siblot (2006), le système administratif est opaque et sa maitrise est une maitrise de classe. En ce sens, les parents peuvent valoriser la fonction « d'interface » jouée par certains professionnels.

Comme Mireille, Mafalda (41 ans) souligne l'accompagnement qu'elle a reçu pour l'insertion de ses enfants, mais aussi l'aide dans les rendez-vous avec différents acteurs. Mafalda sollicite d'ailleurs régulièrement l'éducatrice afin qu'elle soit présente lors des rendez-vous scolaires et médicaux :

« Avec l'éducatrice, ça se passe très bien. Ce que j'aime bien, c'est qu'elle est capable de nous dire ce qui est possible de faire pour mon fils. Parce que nous, parents, on ne connaît pas ce qui est possible, ce qui existe, les noms que ça porte et tout ça. Donc, elle m'accompagne et puis dire peut-être qu'il pourrait essayer de pouvoir avoir ça, ça, ça. Oui, parce que sinon l'école, le problème, c'est qu'ils ne conseillent pas. Les éducateurs, ils savent ce qui existent. Nous, on sait pas ce qui peut exister pour les enfants quand il y a des soucis. » (Mafalda, 41 ans).

Ainsi, les parents, surtout ceux qui cumulent le plus de facteurs de vulnérabilité, peuvent trouver dans la mesure un appui face à l'opacité des institutions et des administrations. En effet, « les relations aux institutions mettent en jeu des savoir-faire relationnels dans les échanges avec les agents des services, ainsi qu'une maîtrise des catégories administratives et une connaissance du fonctionnement des institutions et de leurs normes (Dubois, 1999 ; Siblot, 2002). Elles constituent ainsi pour les membres des classes populaires un rappel de leur situation dominée économiquement, mais aussi culturellement et symboliquement. » (Siblot, 2006, p. 46).

Au final, les parents *font participer* les professionnels aux enjeux et défis qu'ils rencontrent au quotidien et, plus particulièrement dans leur confrontation aux différentes institutions. En se saisissant des professionnels, ils retrouvent voix au chapitre dans différentes sphères (médicale, scolaire, etc.) au sein desquelles leur parole est peu audible et parfois disqualifiée. Les professionnels deviennent alors des points de passage entre la famille et des espaces difficilement navigables seuls : hôpital, MDPH, école, dispositifs d'insertion. Ce que Mafalda et Mireille identifient et valorisent dans l'accompagnement, c'est précisément ce glissement : une mesure qui ne se limite pas à évaluer et contrôler, mais produit des effets tangibles dans la vie ordinaire de leurs enfants, là où elles se trouvent elles-mêmes limitées dans leurs possibilités d'action. La mesure, dans ce qu'elle produit de réel tend à rendre perceptible la « participation » des parents, qui vont jusqu'à valoriser le tiers institutionnel dans leur relation aux autres institutions. L'éducateur est perçu comme un point fort de par sa légitimité institutionnelle et la façon dont il est mobilisable face aux institutions. Aussi, dans ces situations, la participation n'est ni passive ni subie. Elle est stratégique et l'éducateur devient un élément clef dans les rapports de force institutionnels en apportant la légitimité là où celle des parents ne suffit pas. Nous rejoignons ici la conclusion de Maupas-Harizi (2023, p. 240), quand elle souligne que « plus la mesure présente une utilité pour les parents, avec des effets perceptibles, plus ils sont susceptibles d'adhérer et de se rapprocher ainsi du modèle de la sollicitation, dans un accompagnement accepté et même souhaité. » Le recours au terme « utilité » peut néanmoins questionner car il tend à effacer la dimension contraignante de la mesure. Il s'agirait sans doute plus ici d'adaptations ou d'accommodements secondaires dans le sens où les parents arrivent à tirer parti de la mesure et valoriser ce qui fait sens pour eux. L'accompagnement peut ainsi avoir une fonction de décharge face à la complexité administrative, et cela semble reconnu et valorisé par les familles.

> *« À chaque fois, c'est moi qui réclame que l'éducateur, il vienne aux rendez-vous médicaux ou à l'école. Je réclame à ce qu'il vienne comme ça il note, il sait redire à d'autres médecins qu'est-ce qui a été fait, qu'est-ce qui a été dit... Eux, ils viennent avec une feuille, ils notent, ils savent dire c'est quoi la mesure, qu'est-ce qu'ils peuvent faire. Ils ont suivi tout ça. »* (Mafalda, 41 ans).

A contrario, les parents peuvent se montrer critiques à l'égard de propositions qui n'ont pas d'effets directs sur leur quotidien et qui deviennent alors des contraintes supplémentaires.

> *« Moi, ça m'est arrivé de dire à l'éducatrice « pour faire des jeux de société à la maison, j'ai pas besoin de vous. » Des trucs comme ça je trouve que c'est un peu absurde, quoi ! Donc ça m'est arrivé de dire : « On va venir faire le rendez-vous dans vos locaux, comme ça, on ne jouera pas chez nous. » »* (Mafalda, 41 ans).

Le cas de Mafalda atteste d'une figure de mère agissant dans la contrainte. Là où elle reconnaissait la légitimité de la mesure, lorsque celle-ci produisait des effets tangibles, elle n'y adhère pas pour autant naïvement. Elle en négocie les contours et pose des frontières en délimitant son espace privé. Ce qui relève de l'intrusion dans le domicile sans motif perçu comme légitime est clairement rejeté. Ici, le jeu de société n'est pas perçu comme opérant dans sa situation contrairement à un appui concret face aux institutions. Ainsi, pour que la mesure fasse sens aux yeux des parents, l'accompagnement doit s'ajuster aux besoins de la famille, à son rythme, ainsi qu'aux problématiques qu'elle rencontre au quotidien. Loin de se limiter à un rôle passif consistant à recevoir des informations ou à se conformer aux modalités d'intervention définies par les professionnels, les parents peuvent prendre part à la définition des contours de l'accompagnement. Cette forme de « co-construction » qui s'élabore au fil des rencontres constitue une modalité d'exercice de la participation. Celle-ci reste néanmoins cloisonnée dans la relation qui se tisse entre le parent et le professionnel.

Si la participation parentale peut être appréhendée à travers sa dimension individuelle et relationnelle, elle ne saurait s'y réduire. Il convient alors d'interroger la dimension collective de la participation, en examinant plus particulièrement la place effectivement accordée aux parents au sein des structures.

3. Les espaces collectifs, un levier favorisant la participation ?

Les ateliers, un « outil » au service de la participation

Comme nous avons pu le souligner, le répertoire d'action en faveur de l'expression des parents est assez restreint au sein du milieu ouvert. Aussi, l'atelier collectif est l'outil le plus couramment utilisé et pensé par les professionnels comme levier favorisant la participation des parents. Alors que ces espaces concédés permettent d'offrir un cadre propice à la rencontre entre parents, à renforcer leur estime de soi, à échanger entre pairs et à favoriser une relation de confiance entre parents et équipe éducative, les ateliers questionnent la place laissée à l'expression des parents. En effet, loin d'être pensées et matérialisées comme des espaces autonomes, organisés *par* et *pour* les parents, les ateliers sont souvent mobilisés comme des « outils » au service de l'accompagnement. Ainsi, les ateliers émergent d'abord parce qu'ils répondent à des objectifs identifiés par les professionnels (isolement social, problématique spécifique à aborder, etc.). Cela amène à une conception des initiatives collectives comme des outils de travail *avec* mais également *sur* les parents et leurs compétences, ce qui questionne la nature même de leur portée participative. Certains ateliers sont ainsi définis comme « pédagogiques ». Une éducatrice (36 ans) explique :

> *« On voulait faire un groupe de parents sur des thématiques vie intime. On se rend compte que c'est des problématiques au niveau familial qui se posent. Les mamans qui dorment avec leurs enfants mais alors très tardivement, avec leur garçon de 12 ou 13 ans, ou au contraire des mères qui sont très intrusives dans l'entrée dans la sexualité de leurs ados, ou des pères qui veulent tout savoir… Donc on voulait proposer des temps sur ça, pouvoir évoquer l'intimité. Comment on fait avec son enfant ? »*

Une autre professionnelle a mis en place des ateliers de socio-esthétique afin que : *« mère et fille puissent se maquiller mutuellement, prendre chacune soin l'une de l'autre et recréer du lien. »* Configuré ainsi, l'atelier est davantage mobilisé comme un outil de travail « avec », mais également « sur » les parents et leurs compétences.

Au-delà, les ateliers représentent des moments propices au *travail de la relation* et à l'instauration d'un lien de confiance entre les parents, l'institution et les éducateurs. Pour instaurer cette confiance, les professionnels valorisent le « décalage de leur posture » lors des ateliers. Ainsi, les initiatives collectives sont perçues par les éducateurs comme des terrains privilégiés pour établir une relation de confiance avec les parents et obtenir de ces derniers une « adhésion à la mesure ».

Les ateliers produisent d'ailleurs des effets concrets et observables sur les relations qui se tissent entre les parents et l'équipe éducative et, plus largement, sur l'adhésion des familles. Comme le souligne cette éducatrice (39 ans) :

> *« Moi, j'avais beaucoup de mal avec [nom d'une mère]. Franchement, c'était compliqué. Et je lui ai proposé de participer aux ateliers et ça a tout changé. Depuis on arrive vraiment à communiquer et travailler ensemble. Mais franchement, au début, j'étais pas convaincue, j'ai même hésité à lui proposer. »*

Lors de notre recueil de données, nous avons ainsi pu observer des exemples où des relations « tendues » ou « complexes » entre éducateurs et parents ont pu être apaisées grâce à la rencontre au sein de ces initiatives collectives qui permettent de se rencontrer dans un lieu propice à l'informalité et à la convivialité et surtout de s'émanciper du cadre parfois contraignant de la mesure.

Néanmoins et précisément parce que ces ateliers sont pensés comme des outils au service de l'accompagnement, certaines règles informelles semblent ordonner leur tenue. Parfois, les professionnels veillent à ce que les participants n'abordent pas de manière excessive le contexte personnel de leur mesure et la relation qu'ils entretiennent avec « leur » éducateur. Ce point est paradoxal, car d'un côté les ateliers sont employés comme des outils au service de la mesure et, de l'autre, il est attendu de manière informelle (jamais cette règle n'est présentée explicitement aux participants) que les parents s'emparent de l'initiative comme un temps et un espace « à côté » de la mesure. Au final, que ces rencontres restent, comme le dit une éducatrice, *« un collectif récréatif »*.

Les ateliers semblent ainsi prendre place dans les interstices de la mesure. De ce fait, ils ne sont pas nécessairement mobilisés comme des espaces d'expression, et encore moins de « pouvoir », (re)donnés aux parents sur le déroulement de la mesure. Pour autant, la portée collective de ces initiatives semble, en elle-même, offrir les possibilités pour les parents de se (ré)approprier et de partager leur vécu et leur expérience de la mesure.

Pour les parents, un espace de rencontre et de partage

Les entretiens et les observations réalisés au sein des structures ont permis de souligner l'importance que certains parents accordent aux initiatives collectives. Tout d'abord, les familles expriment le sentiment d'être relativement esseulées dans le vécu de la mesure, une expérience par nature stigmatisante et donc fréquemment silencée. En ce sens, disposer d'espaces collectifs au sein de l'institution permet aux parents de se rencontrer et d'échanger autour d'expériences communes.

> *« Ça fait du bien. On voit d'autres personnes. Et on voit les personnes qui ont les mêmes problèmes que nous. On se dit dans la tête, il n'y a pas que nous. Parce qu'il y a la honte, tout le monde se tape la honte. Quand on parle du genre : « ouais, t'as vu ses enfants, ils sont placés ! » Non, déjà ils ne sont pas placés et il n'y a pas de honte. Moi, je suis toute seule, j'ai mes deux enfants, mon travail, tous mes problèmes du quotidien. On ne peut pas tout gérer dans la vie. Et voir d'autres personnes, ça m'a soulagé d'un poids énorme. »* (Mireille, 42 ans).

De Saint Martin et Monceau (2024) ont souligné la demande récurrente des parents de disposer au sein de l'institution d'espaces permettant de se rencontrer et d'échanger sur leurs vécus et leurs situations. Au-delà de la création de liens autour d'une expérience partagée, ces espaces permettent aux parents de partager leurs expertises d'usage et leurs connaissances institutionnelles.

> *« On fait connaissance avec d'autres parents qui sont aussi suivis. Moi, j'essaie de savoir pourquoi eux, enfin, qu'est-ce qui a fait que... Et ça fait du bien d'avoir des espaces pour rencontrer d'autres familles. Avec une maman on a créé des liens, on a parlé, on a discuté. Il y a tellement de ressemblances, c'est drôle. Et donc, ça permet de discuter et d'avoir les conseils de gens qui ont des soucis, qui m'expliquent vraiment. »* (Mafalda, 41 ans).

Extrait de journal de terrain : Atelier décoration

Dans le cadre de notre recherche, nous avons été conviés à participer à un atelier collectif visant à créer des décorations pour le service. À notre arrivée, trois éducatrices et trois mères sont présentes. La salle est préparée avec tous les ustensiles nécessaires à l'activité. Des boissons et

gâteaux sont mis à disposition. L'ambiance est détendue, chacun avançant à son rythme sur l'activité. Les mères échangent sur une diversité de sujets, s'entraident et se donnent des techniques pour confectionner les décorations.

Vanessa, la plus expressive, évoque différents sujets, parmi lesquels ses problèmes de voisinage et les fortes tensions avec sa voisine : *« Franchement, j'en peux plus de ses soirées de 22h à 5h du matin, ça réveille mon gosse. Je vais la faire passer sur le balcon ! »* Elle évoque aussi sa consommation frénétique de tabac : *« La dernière fois que j'étais au juge, j'avais un patch, j'ai pris une gomme avant et quand je suis sortie j'ai fumé mon paquet, je me sentais pas bien. »* Elle signale fumer beaucoup de cigarettes à son domicile : *"Je vais pas sur mon balcon ! Avec mon mari, on fume à l'intérieur, on fume dans l'appart. C'est pas bon pour nous et pour les gosses, mais j'ai pas envie d'aller me les peler sur le balcon. »* Elle évoque d'ailleurs les problèmes de santé de ses enfants (asthme et emphysème) qu'elle attribue à leur exposition au tabac. Vanessa parle ensuite de la disposition de son logement. Sur ce sujet, Géraldine, une autre mère, intervient. Les deux femmes disposent toutes les deux d'un appartement de deux chambres qu'elles doivent partager avec leurs quatre enfants (l'une à trois filles, l'autre à trois garçons). Pour faire une séparation fille-garçon, elles doivent donc trouver des stratégies pour *« faire tenir »* trois enfants du même sexe dans une pièce. Vanessa évoque alors qu'elle a fait trois mezzanines dans une chambre pour que chacun de ses enfants jouisse de son espace. Elle signale également laisser sa chambre aux enfants et dormir dans le salon. Vanessa semble intéressée par l'option des mezzanines, mais refuse l'idée de céder sa chambre.

Lors de cet atelier, les trois mères se saisissent de l'espace qui leur est offert et semblent satisfaites de ce moment partagé. Les trois éducatrices présentes laissent les mères investir l'espace, ne (re)cadrent pas les discussions et n'interviennent pas dans les différents sujets abordés par les mères. Elles ne profitent pas des échanges (sur le stress du tribunal, l'exposition des enfants au tabac, la gestion de la colère, les stratégies pour organiser l'espace domestique) pour intervenir dans les discussions. Les mères échangent sur diverses problématiques et se conseillent mutuellement. Les éducatrices maintiennent une posture éducative d'apparence horizontale (outre le statut, aucun élément visible ne permet de distinguer les mères des éducatrices). Si un pas de côté est ici fait par

rapport au rôle éducatif, l'atelier porte plusieurs objectifs secondaires, parmi lesquels, la création d'un espace de rencontre pour les parents, le renforcement de l'estime de soi, la capacité à prendre un moment pour soi, le renforcement de la relation de confiance entre parents et équipe éducative. Au-delà de ces objectifs, les parents se saisissent de l'espace pour partager leur expérience et se conseiller entre pairs, faisant ainsi naître des formes embryonnaires de pair-aidance. Autrement dit, ils s'approprient l'espace pour en faire quelque chose de plus que ce à quoi il était initialement destiné.

Si les initiatives collectives demeurent souvent périphériques au regard du travail éducatif individuel, elles apparaissent comme des espaces privilégiés pour observer les modalités concrètes de participation des parents. En effet, en favorisant la rencontre entre personnes confrontées à des situations similaires, elles participent à l'émergence de formes de soutien mutuel. L'exemple d'un groupe de parole qui réunit des pères est particulièrement éclairant à ce sujet.

> *« C'est important ce collectif, le fait qu'on nous présente d'autres parents, d'autres familles, parce qu'on n'est pas les seuls, et puis on peut échanger sur des petites choses qu'eux, ils ont essayé, et que ça marche. Ça représente des conseils de parents à parents, plutôt que toujours se retourner vers des professionnels. »* (Jean, 43 ans).

Ces ateliers dédiés aux pères visent à favoriser l'expression des participants autour de leur expérience de la parentalité mais également de leur vécu de la mesure. Ainsi, comme le souligne Pouchadon (2015), ils sont organisés autour de « la prise de parole des parents et de son traitement collectif. » Ici, la parole des pères n'est plus seulement recueillie dans le cadre de la relation d'accompagnement mais devient un support d'échanges entre personnes partageant une expérience commune. En ce sens, ce collectif participe à la reconnaissance et à la valorisation des savoirs issus de l'expérience. Ainsi, on constate que les effets des initiatives collectives semblent largement dépasser les objectifs qui leur sont initialement assignés. Au final, les ateliers ne constituent pas seulement des espaces d'expression, ils deviennent progressivement des espaces de soutien mutuel et d'échanges de conseils.

> *« On a toujours besoin de personnes qui soient là pour nous écouter, pour partager, même partager avec d'autres parents, comme on fait pendant les ateliers pour sentir, pour voir qu'on n'est pas tout seul dans ces galères-là, et que d'autres parents qui ont d'autres difficultés, des fois plus graves, des fois*

moins graves, mais qui vivent des situations qui sont similaires. Et ça permet de pouvoir en parler et de se conseiller. » (Jean, 43 ans).

Lors des temps collectifs, on voit progressivement une forme de pair-aidance se dessiner. Bien que cette notion soit encore peu mobilisée dans le champ de la protection de l'enfance, plusieurs travaux récents soulignent son potentiel pour renforcer la participation des familles (CNAPE, 2022 ; Mathieu et Marmont, 2023). Dans les ateliers observés, la pair-aidance ne résulte pas nécessairement d'une organisation formalisée, mais émerge progressivement au fil des interactions entre parents.

« [Sociologue : Qu'est-ce que vous faites dans ce groupe de pères ?] *On parle comme ça ! Seulement je parle moins. [Rire]. En fait, l'esprit c'est de tenir une réflexion commune : ils sont des pères, s'ils sont là c'est que leur enfant a des difficultés, comment vivent-ils la situation ? Comment vivent-ils en tant qu'homme et en tant que père, avec ces enfants ou cet enfant dans cette famille-là ? Et ils parlent facilement. C'est ce qui est extraordinaire. Je ne pensais pas mais ils parlent beaucoup. Ils se filent des tuyaux, des conseils et ça c'est génial car j'ai l'impression qu'ils sont plus sensibles, qu'ils veulent entendre un conseil plus d'un pair que d'un pro. J'ai ce sentiment, car ils se rencontrent dans un vécu commun. Ils construisent du commun. Et on voit un papa en train de rassurer un autre, en train de lui filer un conseil, ou l'alerter… c'est vraiment très intéressant. »* (psychologue, 52 ans).

Les ateliers collectifs apparaissent ainsi comme des espaces où se construisent des formes ordinaires de participation fondées sur la reconnaissance mutuelle, le partage d'expériences et l'entraide. En favorisant l'émergence de dynamiques de pair-aidance, ils contribuent à rééquilibrer les rapports entre savoirs professionnels et savoirs expérientiels et participent à la construction d'une culture institutionnelle davantage attentive à l'expertise des familles.

La dimension genrée des ateliers

Si les espaces dédiés aux parents favorisent leur participation, cet aspect ne doit pas occulter la dimension profondément genrée des initiatives proposées. En effet, les espaces collectifs s'adressent dans leur grande majorité aux mères, délaissant les propositions en direction des pères. L'atelier à destination des pères précédemment évoqué est une des rares

propositions institutionnelles en direction des hommes observée lors de notre recueil de données.

Les ateliers mis en place au sein des structures étudiées sont le plus souvent proposés aux parents indépendamment de leur sexe pour autant les mères y participent beaucoup plus largement. Cela peut s'expliquer en partie par les thématiques choisies (décoration, confection de produits ménagers, séance de bien-être, etc.) qui restent « des activités traditionnellement dévolues aux femmes. Il apparaît dès lors que le « travail de participation » demandé aux parents comporte une dimension genrée qui s'inscrit dans le prolongement d'un travail domestique et parental largement porté par les femmes, reproduit tant par les institutions au travers de sollicitations plus ciblées que par les mères elles-mêmes plus enclines à s'y investir et plus présentes, et par les pères davantage en retrait (et mis en retrait ?). » (Maupas-Harizi, 2023, p. 252). Ainsi, les ateliers thématiques comportent une forte dimension genrée. La sélection du public est d'ailleurs un point de questionnement majeur pour les professionnels : à qui proposer et comment faire pour que les ateliers réunissent le plus de monde possible ? Ces questionnements sont d'autant plus importants que les professionnels observent une surreprésentation des femmes (Brousseau, 2012) au sein de ces ateliers.

> *« Au début, on s'est dit on fera une sélection, parce qu'on ne veut pas mélanger… et puis quand on a fait la formation, ils nous ont dit vous ne pouvez pas sélectionner, vous mettez un thème donc vous ne pouvez pas, ce n'est pas la vraie vie enfin et ça serait présupposer que tel parent…. Et ils nous parlaient en faisant le parallèle avec les alcooliques anonymes en disant non chacun se nourrit de l'expérience de l'autre. »* (éducatrice, 42 ans).

Comme le souligne cette éducatrice, le fait de proposer une thématique ouverte, sans opérer de sélection préalable des participants, n'a pas suffi à enrayer les mécanismes d'évitement des hommes et, par conséquent, la surreprésentation des femmes parmi les participants. Les professionnels avancent trois principales raisons pour expliquer cette situation : d'une part, un contexte structurel marqué par une forte proportion de « mères isolées » parmi les familles accompagnées ; d'autre part, une offre d'activités qui tend à reproduire une division traditionnellement genrée des goûts et des loisirs ; enfin, une certaine réserve des professionnels à solliciter les pères pour prendre part à ces activités.

> *« On a aussi souvent des hommes qui travaillent. Et puis souvent des femmes isolées. Pas mal de familles monoparentales et c'est les mères qui en ont la charge. Et des contextes de violences conjugales. Mais on pourrait tout de même et peut être que là c'est des freins qu'on se met… après je pense qu'on a nos propres représentations. C'est débile mais peut être que d'emblée je ne dirais pas je vais proposer à Mr de faire du crochet. On devrait le proposer indifféremment. »* (éducatrice, 38 ans).

La faible institutionnalisation des initiatives collectives

Les initiatives collectives semblent rencontrer beaucoup de difficultés à se pérenniser au sein des structures. Les récits recueillis auprès des professionnels révèlent, en effet, des expériences souvent fragiles, intermittentes et fortement dépendantes de l'engagement individuel des intervenants. Certains récits mettent en avant des initiatives avortées, des tentatives n'ayant été réalisées qu'une ou deux fois, ou des projets dont les professionnels eux-mêmes doutent qu'ils voient le jour. Cette instabilité contribue à produire un sentiment de découragement parmi les professionnels qui sont investis dans ces démarches et qui constatent fréquemment l'absence de reconnaissance et de relais institutionnel.

> *« Il y a des choses de mises en place, mais ça repose sur la bonne volonté des collègues. C'est très professionnel dépendant, en fonction de sa volonté. Il y a eu beaucoup d'actions, de propositions menées par les collègues, mais ça n'a jamais tenu parce que l'institution n'a jamais porté ces choses-là. Donc, les collègues y vont en tant que personne. Et puis, à un moment donné, ils s'essoufflent et il faut un relais, il faut un portage. Je crois que ça repose beaucoup sur la créativité des professionnels. […] Mais on pourrait partir de la créativité d'un individu, de sa formation, de sa sensibilité, et que l'institution tente de les reprendre pour les porter, pour que les autres puissent s'en saisir, en fait. »* (psychologue, 39 ans).

Ce point est révélateur de l'enjeu qui pèse sur les initiatives participatives, à savoir leur difficile institutionnalisation dans une structure où chaque initiative est portée par un individu ou un groupe de professionnels volontaires. Les initiatives collectives sont alors soutenues par des professionnels particulièrement sensibilisés aux enjeux de participation et capables de mobiliser des ressources pour faire émerger ces espaces collectifs. Comme le constate une éducatrice (25 ans) *« le problème c'est que*

ça tient souvent à un individu, à une petite équipe de volontaires qui font vivre le projet. » La participation apparaît alors moins comme une orientation institutionnelle que comme le produit d'engagements individuels localisés.

Cette difficulté à ancrer les initiatives dans les pratiques et à les faire reconnaître par l'institution dit de la place précaire accordée à la participation qui peine à trouver une légitimité au sein des structures. Ainsi, les initiatives collectives semblent parfois pensées comme des espaces périphériques, des missions en plus, et peinent à acquérir une véritable légitimité sur le plan institutionnel. Par ailleurs, la forme même des initiatives collectives interroge la portée réelle de la participation proposée aux parents. En effet, les actions observées sont majoritairement mises en place, organisées et pilotées par les professionnels. Ainsi, la participation prend une forme descendante et non ascendante (Liebel, 2010 ; Calmo et al. 2013). Autrement dit, ce sont les institutions qui déterminent les conditions de la participation et les marges de parole accordées aux familles.

Cette dimension descendante de la participation renvoie à une forme de participation encadrée, voire contrôlée, dans laquelle les parents disposent de peu de pouvoir. Au final, les initiatives collectives restent des outils au service de la mesure, de l'accompagnement, de la relation ou de l'adhésion des parents, mais ils ne deviennent pas des lieux de co-construction des décisions. Si ces initiatives permettent d'adoucir certaines asymétries relationnelles, elles ne questionnent pas la distribution du pouvoir entre professionnels et familles.

Conclusion

> *« La voix des précaires reste collectée dans le cadre d'une gestion administrative et décisionnaire des situations individuelles. Elle ne devient pas une parole politique. »* (Fiacre, 2007, p. 98).

Si les recherches sur la participation des enfants en protection de l'enfance ont connu un essor important, celles portant sur la participation des parents restent plus marginales, notamment dans le contexte français. Néanmoins, nous observons au cours de ces dernières années un engouement pour cette thématique se traduisant par une multiplication de publications notables sur le sujet (Boutanquoi et Lacharité, 2024 ; Maupas-Harizi, 2023 ; Sellenet, 2007, 2021). Si ces travaux montrent la centralité de la question, ils soulignent surtout les difficultés à mobiliser et à rendre effectives les logiques participatives dans le champ de la protection de l'enfance. En effet, la participation des parents, qui apparaît désormais comme une notion largement valorisée dans les discours, peine à s'inscrire dans une culture institutionnelle et à se traduire dans les pratiques des professionnels. Ainsi, la participation semble être cantonnée à une intention, un « imaginaire consensuel » (Sellenet, 2012), qui est loin de produire une véritable transformation des rapports entre institutions, professionnels et familles.

La présente recherche a donc souhaité explorer le rapport à la participation dans ces dimensions tant individuelles que collectives. Individuel, quand elle concerne la participation des parents dans le projet éducatif de leur(s) enfant(s) ; collective quand elle s'intéresse à la place qui leur est accordée au sein de l'institution.

Concernant, la dimension individuelle, on peut noter que les professionnels rencontrés valorisent largement la coopération avec les parents. L'implication et la participation étant pensées comme des dimensions essentielles de l'accompagnement. Pour autant, les logiques participatives sont renvoyées aux postures adoptées par les professionnels et aux dynamiques relationnelles qu'ils construisent au chevet des familles. Ainsi, comme le souligne Maupas-Harizi (2023, p. 306), « les pratiques assimilées à la participation sont fondamentalement instables et inégales, parce qu'elles reposent essentiellement sur les professionnels en tant qu'individus et leurs trajectoires ». Au final, les enjeux associés à la participation se retrouvent cloisonnés à la relation qui se tisse entre les

parents et les professionnels et ne trouvent pas à s'exprimer au sein d'une culture institutionnelle. Dès lors, la participation n'est jamais garantie, elle reste un aléa, une possibilité variable selon les contextes, les individus et les rencontres.

Sur le plan collectif, on note l'absence d'une dimension politique de la participation des parents qui leur permettrait d'être acteur et force de proposition quant à la manière dont fonctionne les structures, sur le rapport qu'ils entretiennent avec elle, ou alors sur la manière dont sont conduites les mesures. Au sein des structures étudiées, il n'existe pas d'espace permettant aux parents de prendre part aux décisions concernant le fonctionnement institutionnel. Aucune des structures n'intègre les parents au sein des conseils d'administration, il n'y a pas de représentation des parents, ni de Conseil de Vie Sociale. Les parents demeurent ainsi largement exclus de tout espace de gouvernance. Si des espaces d'expression existent, notamment au travers des ateliers ou des temps collectifs, il n'y a pas de canaux organisationnels pouvant relayer, traduire et faire sens de l'expression des parents. Ainsi, le traitement de la parole des parents apparaît particulièrement singulier. S'ils sont constamment invités à parler de leur vécu, de leurs difficultés, parfois de leurs besoins, ils ne sont jamais sollicités pour participer à la définition des normes et des cadres d'intervention ou encore des orientations institutionnelles. L'absence d'une place instituée et d'une dimension politique et collective de la participation nous paraît essentielle parce qu'elle semble amener par effet de déportement à restreindre les initiatives participatives à l'échelle de la posture professionnelle et peut même entraver l'ambition portée par les associations pour développer ces initiatives. Ainsi, on observe une place ambivalente de la participation. En effet, elle est pensée et mise en récit par les professionnels comme un élément essentiel dans l'activité mais, en même temps, elle est toujours mobilisée comme « un élément en plus ». Autrement dit, elle est pensée comme un espace qui serait davantage concédé aux parents plutôt qu'un réel espace de droit pour ces derniers. Ainsi, le rapport à la participation des parents reste ambivalent. D'un côté, les institutions et les professionnels affirment son importance et, de l'autre, les conditions concrètes permettant son exercice restent limitées.

Ainsi, la participation est valorisée dans les discours mais rarement pensée comme un véritable espace de droit. Elle semble davantage « concédée » aux parents que reconnue comme une composante légitime de leur place au sein des dispositifs. Or, concevoir la participation comme une

concession implique que celle-ci peut être accordée, limitée ou retirée selon les circonstances. La penser comme un droit suppose au contraire une transformation plus profonde des rapports de pouvoir et des modes de gouvernance. Ainsi, l'enjeu principal semble résider dans le passage d'une participation relationnelle et individuelle à une participation institutionnelle et politique. Cela suppose de créer des espaces formels de représentation des parents, de reconnaître leur expertise d'usage et leur savoir expérientiel.

Si la participation peine à s'institutionnaliser et à s'inscrire dans la culture organisationnelle, elle est pourtant bien souvent au cœur des relations qui se tissent entre les professionnels et les parents. En l'absence de cadres organisationnels clairement définis, les initiatives participatives reposent principalement sur les engagements individuels des travailleurs sociaux. Cette situation tend à réduire la participation à une question de « bonne volonté » professionnelle plutôt qu'à un principe structurant de l'action institutionnelle. Au-delà, il est important de souligner que les outils qui ont trait à la participation sont toujours présentés comme quelque chose de nouveau, comme des initiatives qui renvoient au domaine de l'expérimentation et de l'innovation. Ce regard porté sur la participation témoigne du fait que cette dernière est loin d'être intégrée à la culture organisationnelle. Elle demeure périphérique, fragile et dépendante des personnes et des contextes.

Ainsi, penser la participation des parents ne revient pas uniquement à multiplier les espaces d'expression ou les outils collaboratifs. Cela implique de questionner en profondeur les rapports de pouvoir, les représentations des familles et la place accordée aux savoirs issus de l'expérience. À défaut, la participation risque de demeurer une catégorie consensuelle mobilisée dans les discours sans produire de réelle transformation des pratiques.

Recommandations

Les résultats de cette recherche mettent en évidence un décalage important entre la place accordée à la participation des parents dans les discours et les conditions concrètes de sa mise en œuvre. Si les pratiques professionnelles témoignent de nombreuses initiatives visant à associer les parents, celles-ci demeurent souvent fragiles, ponctuelles et dépendantes des engagements individuels des professionnels. Ainsi, favoriser une participation effective suppose de dépasser ces initiatives locales pour inscrire cette ambition dans le fonctionnement même des institutions. En ce sens, les recommandations qui suivent visent à renforcer la place des parents au sein des institutions, à reconnaître leurs savoirs expérientiels, mais surtout à créer les conditions d'une participation durable, tant dans les pratiques d'accompagnement que dans les espaces de décision. Elles invitent à considérer la participation des parents comme une dimension constitutive de l'accompagnement en protection de l'enfance qui ne peut se limiter aux seules postures, mais qui doit amener les institutions à repenser en profondeur la place qu'elles accordent aux savoirs issus de l'expérience des familles.

Développer et institutionnaliser les initiatives collectives

Cette recherche a permis de souligner l'importance des initiatives collectives, tant pour les parents que pour les professionnels. Pour les parents, ces espaces permettent de rompre l'isolement associé au vécu de la mesure, de rencontrer d'autres familles confrontées à des situations similaires, de partager leurs expériences et de se conseiller entre pairs. Pour les professionnels, ils représentent des outils au service de la relation et de l'accompagnement et contribuent à instaurer une relation de confiance. Pour autant, les initiatives collectives demeurent souvent périphériques. Leur existence repose principalement sur l'engagement de professionnels volontaires, sans que leur organisation et leur pérennité soient véritablement garanties par l'institution. Aussi, il semble important de renforcer, généraliser et institutionnaliser ces initiatives collectives afin que les parents disposent de davantage d'espaces d'échanges et de rencontres entre pairs. Il apparaît donc nécessaire de ne plus considérer ces initiatives comme des actions ponctuelles ou des activités « en plus »,

mais comme une composante à part entière de l'accompagnement et de la participation des parents. En ce sens, il conviendrait :

- De prévoir un programme régulier d'actions collectives, construit à partir des besoins et des propositions exprimés par les parents (cafés des parents, groupes de parole, ateliers thématiques, sorties, temps de rencontre entre familles ou activités parents-enfants).
- De dégager des moyens humains et organisationnels dédiés : temps de préparation, animation, coordination, locaux adaptés etc. La désignation d'un professionnel référent ou d'un petit collectif chargé de coordonner ces initiatives pourrait faciliter leur continuité et leur pérennité au sein des équipes.
- De favoriser l'appropriation de ces initiatives par les parents en les associant au choix des thématiques, des activités, des modalités d'organisation, etc. Il s'agirait de ne pas limiter leur participation au fait de prendre part à des activités conçues par les professionnels, mais de leur permettre d'en devenir également les initiateurs et les organisateurs.
- De veiller à la diversité des publics concernés, notamment en interrogeant la dimension genrée des propositions. Les observations montrent que les mères sont davantage présentes dans les ateliers, tandis que les propositions à destination des pères demeurent plus rares. Il importe donc de diversifier les thématiques et de solliciter plus explicitement les pères.

Par ailleurs, l'évaluation de ces initiatives collectives ne peut se limiter au nombre de participants ou à leur satisfaction à l'issue des ateliers. Elle devrait également porter sur les possibilités effectives offertes aux parents de faire évoluer les activités et de contribuer à leur organisation.

Initier des actions en faveur de la pair-aidance

Les données soulignent que certains parents se saisissent spontanément des espaces collectifs pour partager leurs expériences et échanger des conseils. Ces échanges font émerger des formes de soutien mutuel qui dépassent les objectifs initialement assignés aux ateliers. Ces constats invitent à reconnaître les savoirs issus de l'expérience des parents et à soutenir les formes de pair-aidance qui émergent déjà au sein des structures. Il semblerait alors pertinent de favoriser des actions spécifiques

en faveur de la pair-aidance. Cela pourrait passer par la mise en place de dispositifs de parrainage entre parents, en proposant à des volontaires de soutenir des parents nouvellement concernés par une mesure. Ce parrainage pourrait prendre la forme de rencontres régulières, d'échanges informels ou d'un accompagnement lors des premiers temps de la mesure. Cette recommandation avait déjà été formulée dans les travaux de la CNAPE (2022), qui proposait la mise en place de dispositifs de « parrainage », ainsi que dans l'étude réalisée par Mathieu et Marmont (2023), qui préconisait le recours au « mentoring » afin « d'offrir aux nouveaux parents un soutien émotionnel et pratique, complémentaire à celui octroyé par les professionnels. ».

Créer un espace pour les parents

À l'heure actuelle, les parents ne disposent pas d'espace dédié au sein des institutions étudiées dont ils pourraient se saisir de manière autonome. Les initiatives collectives existantes leur permettent de se rencontrer, mais elles restent bien souvent organisées autour d'activités et d'objectifs définis par les professionnels. Ainsi, il semblerait pertinent de créer un espace fait *par* et *pour* les parents au sein duquel les familles pourraient se retrouver, échanger et prendre des initiatives. Plus concrètement, il serait possible de :

- Mettre à disposition un local ou un espace identifié au sein de la structure permettant aux parents de se rencontrer en dehors des rendez-vous liés à leur mesure.
- Permettre aux parents de proposer et d'organiser eux-mêmes des activités, sans que celles-ci soient nécessairement définies ou animées par les professionnels. L'institution pourrait apporter un soutien matériel ou logistique tout en laissant une marge d'autonomie à ces initiatives.

L'enjeu est de permettre aux parents de disposer d'un lieu qui ne soit pas uniquement pensé pour eux par l'institution, mais qu'ils puissent progressivement investir et faire vivre. Un tel espace pourrait constituer un premier support concret au développement d'une participation ascendante, fondée sur les initiatives et les préoccupations des familles elles-mêmes.

Intégrer les parents dans les espaces de décisions

La recherche souligne un décalage entre l'importance accordée à la participation dans les discours professionnels et la place effectivement réservée aux parents dans le fonctionnement institutionnel. Si les familles sont régulièrement invitées à exprimer leur vécu, leurs difficultés ou leurs attentes dans le cadre de la mesure, elles demeurent largement absentes au sein des espaces décisionnels. Les parents ne sont pas conviés au conseil d'administration, ne disposent pas de CVS, n'ont pas de représentants, etc. Ainsi, on note l'absence d'une dimension politique de la participation des parents qui leur permettrait d'être acteurs et forces de propositions quant à la manière dont fonctionne les structures ou la façon dont sont conduites les mesures. Un travail est donc à mener afin de permettre aux parents de prendre part aux espaces de décisions et de garantir que leur parole soit entendue, écoutée et reconnue à l'échelle institutionnelle. À cette fin, plusieurs pistes pourraient être développées :

- Créer une instance prenant la forme d'un comité de parents. Cette instance pourrait se réunir de façon régulière et être composée de parents volontaires, avec une attention portée à la diversité des parcours et des expériences représentées.
- Associer des parents à certaines réflexions institutionnelles, notamment celles qui concernent l'accueil des familles, les modalités de communication, l'organisation d'initiatives collectives, etc.
- Prévoir des modalités de représentation des parents dans les espaces de gouvernance afin que leur savoir expérientiel soit pris en compte dans les orientations institutionnelles.

Systématiser le recours au projet

Certains outils censés soutenir la participation des parents, tels que le PPE (Projet pour l'enfant) et le DIPC (Documents individuels de prise en charge), restent peu mobilisés au sein des structures. Ils sont parfois perçus comme de simples formalités administratives peu propices au recueil des besoins et des attentes des familles. Ces outils pourraient pourtant constituer des supports privilégiés pour rendre visibles les attentes des parents, expliciter les objectifs de l'accompagnement et construire avec eux les modalités concrètes de l'intervention. En ce sens, ils ne seraient pas

réduits à une formalité, mais deviendraient des outils susceptibles d'être discutés et modifiés tout au long de la mesure. Ainsi, il serait pertinent :

- De systématiser un temps de construction du projet avec les parents en prévoyant un temps spécifique pour recueillir leur compréhension de la situation, leurs attentes, leurs préoccupations.
- De distinguer les objectifs prescrits des axes de travail construits avec la famille. Cette distinction permettrait de rendre plus lisibles les marges de discussion et de négociation dont disposent les parents, sans occulter les obligations liées à la mesure.
- De prévoir une priorisation partagée des objectifs, en tenant compte des préoccupations des parents, de leurs contraintes et de la situation de la famille.

Le projet pourrait ainsi devenir un véritable support de dialogue et de négociation, permettant de conserver une trace des attentes des parents et des engagements réciproques, plutôt qu'un document essentiellement destiné à répondre à une exigence administrative.

Outiller les professionnels pour ne plus bricoler la participation

La recherche souligne que la participation des parents demeure fortement dépendante des représentations, des postures et des initiatives individuelles des professionnels. En l'absence de cadre de référence partagé et d'outils opérationnels, chacun construit ses propres manières de faire, avec des niveaux d'investissement et des pratiques très variables. L'enjeu n'est pas de standardiser ou d'imposer une méthode, mais de donner aux professionnels des repères communs, des ressources et des espaces de réflexion leur permettant de mieux identifier les différentes dimensions de la participation et de les inscrire durablement dans leurs pratiques. Cela pourrait passer par plusieurs modalités d'action, notamment :

- Proposer des formations portant notamment sur les droits des parents, les enjeux de la participation en protection de l'enfance, les rapports de pouvoir dans la relation éducative, la prise en compte des savoirs expérientiels, etc.

- Organiser des temps de travail collectifs entre professionnels, permettant de partager les initiatives expérimentées, d'identifier les difficultés rencontrées et de diffuser les pratiques qui favorisent l'expression et le pouvoir d'agir des parents.
- Désigner au sein des structures un référent ou un groupe de travail chargé de soutenir le développement de la participation, de coordonner les initiatives et de faire remonter les besoins des équipes auprès de la direction.

Bibliographie

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners, 35(4),* 216-224.

Astier, I. (1995). Du récit privé au récit civil : la construction d'une nouvelle dignité ? *Lien social et politiques, (34),* 121-130.

Barreyre, J.-Y., Fiacre, P., Bigote, C., & Miennee, J.-F. (2013). Les implicites de la protection de l'enfance. Les parents d'enfants placés dans le système de protection de l'enfance. ONED.

Bascou, S., Gousseff, G., Jarade-Pieniek, T., Lesueur, L., Mornet, C., & Rau, C. (2016, septembre). La participation des usagers dans les politiques sociales. Rapport final d'étude. Ministère des Affaires sociales et de la Santé, DGCS.

Beck, U. (2001). La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Alto Aubier.

Bianco, J.-L., & Lamy, P. (1980). *L'aide à l'enfance demain : contribution à une politique de réduction des inégalités*. Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie, 120(1),* 29-57.

Blaevoet, K., et al. (2019). Regards croisés sur la participation dans un service d'accompagnement à la parentalité. Et si on écrivait ensemble ? *Le Sociographe, 68(4),* 75-84.

Blondiaux, L. (2008). Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative. Seuil.

Blondy, M. (2014). Trois ans de réflexion. Le document individuel de prise en charge (DIPC). *Les Cahiers Dynamiques, 61(3),* 53-57.

Boucher, M., & Belqasmi, M. (2004). Les professionnels sociaux à l'épreuve de la vulnérabilité sociale. *Diversité, 137,* 86-94.

Boucher, M. (2012). Le travail social face aux familles populaires : la « nébuleuse » de la parentalité en question. *Pensée plurielle, 29(1),* 75-98.

Boucher, M. (2015). Participation et protection de l'enfance : une relation dangereuse. *Sciences & Actions Sociales, 2(2),* 121-141.

Boucher, M., Belqasmi, M., Pouchadon, M.-L., Eloi, M., & Petit, A. (2014). Participation des « usagers » et transformation des pratiques professionnelles des acteurs de la protection de l'enfance. Rapport de synthèse. ONED.

Bouma, H., López López, M., Knorth, E. J., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect, 79*, 279-292.

Boutanquoi, M. (2007). Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. Connexions, 87(1), 163-180.

Boutanquoi, M., & Lacharité, C. (2020). Conclusion : de la vulnérabilité à la participation. Dans M. Boutanquoi & C. Lacharité (dir.), Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance (pp. 11–23). Presses universitaires de Franche-Comté.

Boutanquoi, M., & Lacharité, C. (2024). Les enjeux et les leviers de la participation des familles en protection de l'enfance. *Sociétés et jeunesses en difficulté, (31).* En ligne.

Boutanquoi, M., Bournel-Bosson, M., & Minary, J.-P. (2016). La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels. *Revue internationale de l'éducation familiale, 39(1),* 37–57.

Boutin, G., & Durning, P. (1994). Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives. Privat.

Breugnot, P. (2012). Les innovations dans le champ de la protection de l'enfance. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 57*(1), 259–270.

Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé. *Socio-logos, (9).*

Brousseau, M. (2012). Interventions et programmes en contexte de négligence : évolution et défis de l'intervention auprès des familles. *Enfances, Familles, Générations, (16),* 95-112.

Cabantous, D., & Robin, P. (2016). Les ressources parentales au prisme des écrits professionnels : comment lire entre les lignes ? *La Revue internationale de l'éducation familiale, 39(1),* 59–79.

Calmo, P., Daran, M., Mazet, P., & Warin, P. (2013). Analyse compréhensive de la participation et non-participation des usagers de la MECS du Chaudan aux groupes d'expression. Odenore.

Caradec, V. (2007). L'épreuve du grand âge. *Retraite et société, 52(3),* 11-37.

Cardi, C. (2007). La « mauvaise mère » : figure féminine du danger. *Mouvements, (49),* 27-37.

Cardi, C. (2010). La construction sexuée des risques familiaux. *Politiques sociales et familiales, (101),* 35-46.

Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect, 26(8),* 837-847.

Castel, P. (2006). Les recommandations de bonnes pratiques comme objet heuristique pour la sociologie de la médecine. Commentaire. *Sciences sociales et santé, 24(2),* 105-112.

Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Fayard.

Cerisuela, M., Genest, L., & Picot, A. (dir.). (2023). Écouter pour agir. La participation collective des enfants protégés. ONPE, Sens et repères méthodologiques.

Chapeau, J. (2017). Protection de l'enfance et participation des parents. *Revue Quart Monde, (1),* 38-42.

CNAPE. (2022). Le travail avec les familles dans le cadre d'une mesure d'accueil en protection de l'enfance. Rapport.

Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2023). Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale. Armand Colin.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Seuil.

Dauphin, S. (2012). Expérimenter, innover : D'où ça vient ? Comment cela fonctionne ? *Informations sociales, 174*(6), 8-11.

De Saint Martin, C., & Monceau, G. (2024). Devoir participer quand on est déjà (involontairement) impliqué : le cas des parents en protection de l'enfance. *Sociétés et jeunesses en difficulté, (31).* En ligne.

Delens-Ravier, I. (2003). Parents en quête d'une place. Dans A. Debourg (dir.), Séparation précoce : rapt, échec ou soin ? (p. 75–99). Erès.

Deville, C. (2023). L'État social à distance. Dématérialisation et accès aux droits des classes populaires rurales. Éditions du Croquant.

Donzelot, J. (1977). La police des familles. Les Éditions de Minuit.

Dubois, V. (1999). La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère. Economica.

Dupuis, J., & Mann-Feder, V. (2013). Moving towards emancipatory practice: Conditions for meaningful youth empowerment in child welfare. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies, (3),* 371-380.

Duvoux, D. (2009). L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion. *Informations sociales, (156),* 114-122.

Elder, G. H. (1999). Children of the Great Depression: Social change and life experience. Westview.

Faisca, É. (2021). La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles. *Enfances Familles Générations*, (37).

Fablet, D., & Mackiewicz, M.-P. (1996). Les modalités de coopérations entre professionnels et parents d'enfants placés en pouponnières. Mire.

Fiacre, P. (2007). La parole des parents d'enfants placés dans les établissements habilités par l'ASE. *Vie sociale, (3),* 97-110.

Fleury, C. (2018). Les irremplaçables. Gallimard.

Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie, 168(3),* 83-92.

Giuliani, F. (2014). Mères « à l'essai » : analyse des processus de catégorisation dans un dispositif de soutien à la parentalité de l'ASE. Dans C. Martin (dir.), « Être un bon parent » : une injonction contemporaine (pp. 211–228). Presses de l'EHESP.

Godbout, J. (1983). La participation contre la démocratie. Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Goffman, E. (1975). Stigmate. Les usages sociaux des handicaps. Les Éditions de Minuit.

Grossetti, M., Bessin, M. et Bidart, C. (dir.) (2009). Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement. La Découverte.

Heimer, M., Näsman, E., & Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work, 23(2),* 316-323.

Houzel, D. (dir.). (1999). Les enjeux de la parentalité. Erès.

Ion, J., & Ravon, B. (2005). Le travail social en débats. La Découverte.

Jesu, F., & Le Gal, J. (2015). Démocratiser les relations éducatives. Chronique sociale.

Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., & Geurts, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie, (187),* 71–80.

Karsz, S. (2004). Pourquoi le travail social ? Dunod.

Kaufman, A. (1960). Human nature and participatory democracy. In C. Friedrich (Ed.), Responsibility. Liberal Arts Press.

Keravel, E., & Jamet, L. (2016). Le PPE : État des lieux, enjeux organisationnels et pratiques. Rapport d'étude. ONPE.

Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité : la captation institutionnelle de la parole des enfants et des parents. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (dir.), La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents (pp. 37–50). Presses de l'Université du Québec.

Lacharité, C., & Lafantaisie, V. (2016). Le rôle de la fonction réflexive dans l'intervention auprès de parents en contexte de négligence envers l'enfant. *Revue québécoise de psychologie, 37,* 159-180.

Lacharité, C., Balsells, M. A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M., & Chamberland, C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. Dans D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, & C. Cyr (dir.), La maltraitance, perspective développementale et écologique (pp. 341–364). Presses de l'Université du Québec.

Lacroix, I. (2015). Valorisation des « compétences parentales » et contrôle des risques dans l'accompagnement des parents : les ambivalences de la « contractualisation » en protection de l'enfance. *Recherches familiales, 12(1),* 197–209.

Lahieyte, L. (2018). Le genre de l'assistance (Thèse de doctorat, Sociologie). Université Paris 1.

Lebrun, P.-B., Rabin, G., & Derville, G. (2020). La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance. Dans P.-B. Lebrun, G. Rabin, & G. Derville (dir.), La protection de l'enfance (pp. 175–185). Dunod.

Lévesque, B. (2008). Le potentiel d'innovation et de transformation de l'économie sociale : Quelques éléments de problématique. *Interações (Campo Grande), 2*, 191-216.

Liebel, M. (2010). Enfants, droits et citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits. L'Harmattan.

Ligier, J.-P. (2017). Le travail avec les familles – Oser la rencontre ou comment en finir avec le soutien à la parentalité. Independently published.

Martin, C., Hammouche, A., Modak, M., Neyrand, G., Sellenet, C., et al. (2017). Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin : État de la question en vue d'identifier le rôle de l'action publique. Rapport CNAF.

Martuccelli, D. (2006). Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine. Armand Colin.

Mathieu, S., & Marmont, T. (2023). L'implication des familles dans les mesures à domicile. Source de changement possible ou opéré. Rapport d'étude. CREAI Grand-Est.

Maupas-Harizi, C. (2023). La participation des familles au sein des dispositifs de protection de l'enfance : Enjeux, pratiques et effets (Thèse de doctorat, Sociologie). Université de Lille.

Maupas-Harizi, C. (2024). Synthèse de l'atelier : La collaboration avec les familles en protection de l'enfance. Département de Seine-Saint-Denis. En ligne.

Miller, J.-A., & Milner, J.-C. (2004). Voulez-vous être évalué ? Grasset.

Naves, P., & Cathala, B. (2000). Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection. Rapport.

Negroni, C., & Robin, P. (2025). Des politiques sociales et familiales réinterrogées par la question des parcours de vie. *Revue des politiques sociales et familiales, 154(2),* 3-10.

Passeron, J.-C. (1987). Attention aux excès de vitesse. Le « nouveau » comme concept sociologique. *Esprit, (4).*

Penven, A. (2015). Reconnaissance et institutionnalisation des innovations sociales dans le champ des politiques sociales. *Innovations, 48(3),* 129-150.

Pioli, D. (2014). Les principes fondateurs de la politique de protection de l'enfance en France. Réalités familiales. *Réalités familiales, 104-105*, 8-11.

Pouchadon, M.-L. (2015). Les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance en matière de participation des usagers. *Sciences & Actions Sociales, 2(2),* 142-155.

Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines, 18-19(2),* 17-41.

Renoux, M.-C. (2008). Réussir la protection de l'enfance. Avec les familles en précarité. ATD Quart Monde ; Éditions de l'Atelier.

Robin, P. (2015). Protection de l'enfance : conditions pour une évaluation des ressources et des difficultés. *Informations sociales, 188(2),* 36-41.

Rousseau, P. (2007). Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur. L'Harmattan.

Rurka, A. (2007). Les parents face aux travailleurs sociaux. Quelles représentations pour quelle efficacité de l'intervention ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 40(1),* 97-113.

Santelli, E. (2019). L'analyse des parcours. Saisir la multidimensionnalité du social pour penser l'action sociale. *Sociologie, 10(2),* 153-171.

Sellenet, C. (2007). La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de protection de l'enfance en France. *La Revue internationale de l'éducation familiale, 21(1),* 29-49.

Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *Revue internationale de l'éducation familiale, 26(2),* 95-116.

Sellenet, C. (2012). La participation des parents en MECS, une utopie ? *Empan, (85),* 57–63.

Sellenet, C. (2014). La parentalité, un concept caméléon. Dans C. Bauby & M. Colombo (dir.), Être parents aujourd'hui : un jeu d'enfants ? Les professionnels de PMI face aux enjeux de la parentalité (pp. 15–28). Erès.

Sellenet, C. (2021). La participation des parents en protection de l'enfance, mythe ou réalité ? Dans S. Dautigny (dir.), Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance (pp. 153–173). Erès.

Sellenet, C. (2023). Familles et professionnels en protection de l'enfance : une métamorphose inachevée. *Recherches familiales, 20(1),* 175-187.

Serre, D. (2012). Travail social et rapport aux familles : les effets combinés et non convergents du genre et de la classe. *Nouvelles Questions Féministes, 31(2),* 49-64.

Severac, N., & Halifax, J. (2025). Scènes de familles. Regards croisés sur les réalités familiales et professionnelles en AEMO. Rapport de recherche. ONPE.

Siblot, Y. (2002). Stigmatisation et intégration sociale au guichet d'une institution familière : le bureau de poste d'un quartier populaire. *Sociétés contemporaines, 47(3),* 79-99.

Siblot, Y. (2006). « Je suis la secrétaire de la famille ! » La prise en charge féminine des tâches administratives entre subordination et ressource. *Genèses, 64(3),* 46-66.

Sità, C. (2015). Soutien à la parentalité et protection de l'enfance : continuité ou rupture ? L'expérience des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Rapport de recherche postdoctorale. ONED.

Sochard, L. (2020). Travailler en protection de l'enfance avec des personnes en situation de pauvreté : un triple défi clinique, éthique et épistémologique. Dans S. Leboyer (dir.), AEMO, AED : contrôle social des pauvres ? Erès.

Spire, A. (2007). L'asile au guichet : la dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 169(4),* 4-21.

Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3). En ligne.

Stettinger, V. (2018). Devenir une « bonne » mère : une trajectoire balisée par l'intervention sociale. *Revue des politiques sociales et familiales, 129-130(4),* 77-88.

Tillard, B., Vallerie, B., & Rurka, A. (2016). Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. *Enfances Familles Générations, (24)*.

Touahria-Gaillard, A. (2021). Chapitre III. Les expériences vécues des usagers de l'Aide sociale à l'enfance. Dans A. Touahria-Gaillard (dir.), Enfance en danger et parentalité. Logiques professionnelles et expériences vécues des familles. Champ social.

Wilkins, D., & Whittaker, C. (2018). Doing child-protection social work with parents: What are the barriers in practice? *British Journal of Social Work, 48(7),* 2003-2019.

Wilpert, M.-D. (2009). L'objet maternel dans le champ des institutions de la petite enfance. Une lutte de représentations autour de la place de la mère (Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation). Université Paris-Ouest Nanterre.

Wilpert, M.-D. (2015). En finir avec la chasse à la mère. Pour une parentalité d'un nouveau genre. *Le Sociographe, 49(1),* 73-83.

Annexe 1. Formulaire à destination des parents

Vous êtes accompagné par l'Elan, votre avis compte

Dans le cadre d'une recherche*, nous souhaitons vous rencontrer en tant que parent afin de partager votre expérience de l'accompagnement.

Si cela vous intéresse, nous vous proposons une rencontre afin de discuter de la façon dont vous percevez votre accompagnement (aspects positifs, difficultés rencontrées, etc.).
L'ensemble de la discussion restera anonyme et aucun élément ne sera transmis à l'Elan.

Durée : Entre 30 minutes et 1h en fonction de votre disponibilité
Lieu : Celui de votre choix: votre domicile, l'Elan, un parc, un café...
Avec qui ? Antoine Querrec (sociologue) ou Ellie Mevel (sociologue).

Si vous souhaitez en savoir plus ou participer à cette étude, vous pouvez laisser vos coordonnées afin que nous vous contactions.
Prénom et Nom:.....
Numéro de téléphone:.....

Document à remettre à un intervenant ou à transmettre: contact@mood-live.fr

*Dans le cadre d'une recherche scientifique menée par deux sociologues pour l'Observatoire Nationale de la Protection de l'Enfance

Vous êtes accompagnés par l'IDEFHI, votre avis compte

Dans le cadre d'une recherche*, nous souhaitons vous rencontrer en tant que parent afin de partager votre expérience de l'accompagnement.

Si cela vous intéresse, nous vous proposons une rencontre pour discuter de la façon dont vous percevez votre accompagnement (aspects positifs, difficultés rencontrées, etc.).
L'ensemble de la discussion restera anonyme et aucun élément ne sera transmis à l'IDEFHI.

Durée : Entre 30 minutes et 1h en fonction de votre disponibilité
Lieu : Celui de votre choix: votre domicile, l'IDEFHI, un parc, un café...
Avec qui ? Antoine Querrec (sociologue) ou Ellie Mevel (sociologue).

Si vous souhaitez en savoir plus ou participer à cette étude, vous pouvez laisser vos coordonnées afin que nous vous contactions.
Prénom et Nom:.....
Numéro de téléphone:.....

Document à remettre à un intervenant ou à transmettre: contact@mood-live.fr

*Dans le cadre d'une recherche scientifique menée par deux sociologues pour l'Observatoire Nationale de la Protection de l'Enfance