

L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes

Parents' involvement in the upbringing of their children removed from home.

European approaches

Hélène Join-Lambert, Séverine Euillet, Janet Boddy, June Statham, Inge Danielsen et Esther Geurts



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4471>

DOI : 10.4000/rfp.4471

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 71-80

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hélène Join-Lambert, Séverine Euillet, Janet Boddy, June Statham, Inge Danielsen et Esther Geurts, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4471> ; DOI : 10.4000/rfp.4471

L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes

*Hélène Join-Lambert, Séverine Euillet, Janet Boddy,
June Statham, Inge Danielsen et Esther Geurts*

En protection de l'enfance, comme dans d'autres dispositifs éducatifs, le principe d'une implication des parents tend à s'imposer dans le discours officiel. Dans la pratique, cependant, le placement d'un enfant en institution ou en famille entraîne un éloignement et une disqualification des parents. À partir d'une recherche menée dans quatre pays européens, cet article tente de cerner ce que recouvre la notion d'implication et comment les parents peuvent, malgré le placement, être acteurs de l'éducation de leur enfant. Les professionnels et les institutions ont un rôle central dans la manière dont ils s'adressent aux parents, leur confient des tâches éducatives et organisent les moments passés entre parents et enfants.

Mots-clés (TESE) : placement d'enfant, participation des parents, Danemark, France, Pays-Bas, Royaume-Uni.

INTRODUCTION

De la naissance à l'âge adulte de leurs enfants, les parents doivent composer avec de nombreux intervenants et institutions pour les éduquer (Durning, 1995). Qu'il s'agisse de l'école, des services de la petite enfance, du secteur du handicap, de la protection de l'enfance..., ce sont souvent des professionnels spécialement formés, aux missions et compétences bien définies, qui se chargent d'une part plus ou moins importante de l'éducation. Pendant longtemps, ces institutions sont restées fermées aux familles : les intervenants étant en position de « savants », les parents étaient considérés comme incompetents (Durkheim, 1903), sinon comme nuisibles

aux objectifs fixés par les institutions (Philip, 2009; Fablet, 2008). En France, plusieurs notions se sont imposées depuis les années 1980 concernant les relations entre parents et professionnels, marquant une rupture avec les pratiques institutionnelles établies précédemment : désormais les professionnels sont invités à impliquer les parents au sein de partenariats (Francis, 2013), ces derniers étant tenus de « participer » (Guigue, 2010). S'il a été montré que l'implication parentale à l'école a un impact positif sur les apprentissages des élèves (Bergonnier-Dupuy, 2005), on sait par ailleurs que tous les parents ne sont pas égaux devant cette exigence du partenariat (Périer, 2005). Mais l'objectif de participation parentale ne s'arrête pas à l'institution scolaire, il figure également parmi les missions des institutions de la petite enfance¹, du handi-

cap² et de la protection de l'enfance³ (Join-Lambert, 2013). Il est frappant de constater qu'au fil de ces différents textes, c'est le même terme de *participation* qui est employé, et que les seules précisions apportées quant à sa mise en application concrète se rapportent au fonctionnement d'instances consultatives formelles. Ces nouvelles exigences forcent les professionnels à faire évoluer leurs perceptions des parents, mais aussi à accepter ce qu'ils peuvent interpréter comme une remise en cause de leur pouvoir. En effet, ils sont désormais exposés aux critiques, voire à des demandes de changement concernant leur manière de travailler avec les enfants (Blanc & Bonnabesse, 2008). De leur côté, les parents eux-mêmes préfèrent parfois s'en remettre à l'expertise des professionnels plutôt que de se mêler de leur travail (Bardeau Garneret, 2007).

Dans le dispositif de protection de l'enfance, la place des parents est marquée par des relations de pouvoir particulièrement déséquilibrées (Mackiewicz, 1998). Les professionnels ont certes pour mission de soutenir les parents rencontrant des difficultés dans l'éducation de leurs enfants, mais leur objectif central est bien la prévention des risques encourus par les enfants, ce qui conduit, dans certains cas, à la protection des enfants sous forme d'un retrait de leur milieu familial. Cela se traduit par une activité de contrôle de l'éducation parentale, facilement perçue comme une humiliation ou une menace par les parents. Des sites et forums en ligne rendent publics les témoignages de ceux qui vivent les mesures de placement comme injustes et mettent en cause des processus décisionnaires sur lesquels ils n'auraient aucune prise (Touahria-Gaillard, 2014). Face à ce déséquilibre structurel dans la relation entre parents et professionnels, l'injonction au partenariat est un défi d'envergure. En particulier lorsqu'un enfant vit ailleurs que chez ses parents de manière permanente, l'implication de ses parents dans son éducation pose de réelles questions quant aux conditions et aux formes de sa mise en pratique. C'est à partir d'une comparaison internationale qu'on propose ici d'approfondir la notion même d'implication des parents dans un contexte de suppléance familiale. Après avoir présenté le cadre de cette recherche ainsi que les grands traits des dispositifs nationaux de suppléance familiale en protection de l'enfance, on s'attardera sur la notion d'implication parentale et les formes concrètes qu'elle revêt dans l'éducation des enfants placés. Pour chaque aspect de la comparaison, on indiquera d'abord les résultats issus spécifiquement de la présente recherche, avant de compléter par l'apport d'autres recherches, permettant d'élargir la réflexion. Les principaux obstacles à l'implication seront évoqués avant de conclure.

UNE RECHERCHE EUROPÉENNE

La recherche sur laquelle s'appuie cet article a été menée par une équipe européenne de 2011 à 2012⁴ (Boddy, Statham, Danielsen *et al.*, 2013). Elle était motivée par la nécessité, en Angleterre et ailleurs, de développer les pratiques visant à soutenir l'implication parentale dans l'éducation de l'enfant pendant la durée du placement, le but de cette implication étant de préparer le retour en famille de l'enfant, qu'il intervienne à sa majorité ou avant. En effet, des études ont montré l'impact de l'implication des parents sur les effets du placement, à la fois au niveau du comportement de l'enfant et du retour en famille à long terme (Geurts, Boddy, Noom *et al.*, 2012). Cependant, l'implication des parents après qu'on leur a retiré leur enfant se heurte à de nombreuses difficultés, quel que soit le pays. Cette recherche se donnait donc pour objectif d'identifier les manières dont institutions, professionnels et parents font face à ces difficultés, au Danemark, aux Pays-Bas, en Angleterre et en France.

La démarche adoptée visait à cerner premièrement les exigences légales et les recommandations officielles concernant la place des parents, deuxièmement l'application concrète de ces principes dans les pratiques professionnelles et troisièmement les enjeux liés à ces pratiques. Le choix méthodologique a consisté en une triangulation des sources pour chaque pays. Dans un premier temps, quatre rapports nationaux rendaient compte, en anglais, d'une revue de littérature comprenant les publications scientifiques, professionnelles et institutionnelles pour chaque pays, et des témoignages issus d'entretiens avec six interlocuteurs par pays : deux praticiens du terrain, un responsable au niveau local et un au niveau national, et deux scientifiques spécialistes du champ⁵. Lors d'une deuxième étape, quatre séminaires consultatifs ont été organisés, afin de soumettre les premiers résultats aux commentaires d'une dizaine d'experts par pays. C'est à partir des quatre rapports nationaux, revus à l'issue de ces séminaires, que se conduit la présente analyse. Il ne s'agit donc pas d'un recensement systématique ni d'une évaluation des pratiques, mais d'une comparaison d'approches existantes réalisée à partir des connaissances sur l'avancée des politiques, des recherches récentes et des témoignages d'experts du champ dans chaque pays.

Plus particulièrement, les questions soulevées par cette recherche se sont situées autour de la notion même d'implication, dans ses multiples conceptions, dimensions et applications tant au niveau des approches théoriques

Tableau 1. **Comparaison des statistiques nationales**

| | Enfants 0-18 ans placés ¹ | Décisions judiciaires ² | Placement familial ³ | Année |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-------|
| France | 9,3 ‰ | 87 % | 53 % | 2010 |
| Danemark | 10,4 ‰ | 12 % | 51 % | 2010 |
| Pays-Bas | 11,4 ‰ | 20 % | 54 % | 2009 |
| Royaume-Uni | 5,6 ‰ | 71 % | 74 % | 2011 |

Notes : 1 : proportion des enfants placés parmi la population générale âgée de 0 à 18 ans ; 2 : pourcentage des décisions judiciaires parmi l'ensemble des mesures de placement ; 3 : pourcentage des mesures de placement en famille d'accueil parmi l'ensemble des mesures de placement.

développées dans la littérature internationale qu'au niveau des pratiques professionnelles et institutionnelles repérées.

CONTEXTE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE DANS CHAQUE PAYS

La comparaison des contextes législatifs et institutionnels des mesures de placement en protection de l'enfance révèle des traits communs aux quatre pays :

- les modalités de prise de décision concernant un placement sont de nature soit administrative (les parents donnant formellement leur accord pour la mesure de placement), soit judiciaire (la mesure est alors imposée aux parents par un juge) ;
- les formes de placement possibles sont réparties entre accueil familial et placement institutionnel en lieu collectif.

La présentation qui suit a été établie à partir des statistiques nationales disponibles pour chaque pays (voir tableau 1). Les différences observées au plan statistique ont pu être éclairées grâce à une analyse comparative et qualitative à propos des pratiques. Ainsi, les proportions d'enfants placés relevées dans chaque pays renvoient à différents seuils à partir desquels un placement est considéré comme indispensable. Le taux nettement inférieur d'enfants placés au Royaume-Uni s'explique aussi par la durée des placements : souvent retournés dans leur famille au bout de trois à six mois, les enfants placés au cours d'une année civile ne sont pas tous en placement à la date de comptage. Mais un tiers de ces retours en famille sont mis en échec, le même enfant étant replacé quelque temps après sa sortie. Par ailleurs, les taux éle-

vés de décisions judiciaires en France et au Royaume-Uni contrastent avec leur rareté au Danemark et aux Pays-Bas, où le consensus entre parents et travailleurs sociaux est la voie prioritaire de prise de décision. Enfin, le choix d'une famille d'accueil plutôt que d'une institution tient souvent compte de plusieurs éléments, en particulier l'âge et les besoins spécifiques de l'enfant, la durée prévue ou probable du placement, les relations avec les parents, la place disponible... Les contrastes observés d'un pays à l'autre laissent entrevoir la diversité des modèles et des préférences éducatives et sociales.

La littérature internationale apporte des éclairages supplémentaires sur les comparaisons statistiques en protection de l'enfance. En particulier, une étude dédiée à la comparaison chiffrée des dispositifs a montré que les proportions d'enfants placés calculées dans chaque pays ne peuvent pas être comparées comme des valeurs absolues, car elles reflètent de nombreuses différences dans les modes de calcul, notamment au plan des catégories d'enfants prises en compte et de la durée des placements (Thoburn, 2007). De plus, une même forme de prise en charge peut être considérée tantôt comme placement résidentiel tantôt comme placement familial, ces deux grandes catégories comprenant chacune de multiples déclinaisons (Borderies & Trespeux, 2012, p. 25).

LES FORMES D'IMPLICATION

L'implication des parents dans la vie quotidienne et l'éducation de leurs enfants n'est explicitement exigée que dans les textes danois et néerlandais, où les familles dont un enfant est placé ont aussi droit au soutien d'un professionnel référent. La notion de contact ou de lien

est mise en avant à différents degrés, depuis un simple droit au contact en Angleterre jusqu'au soutien, y compris financier, pour renforcer le contact entre parents et enfants⁶ au Danemark.

À travers les revues de littérature et les entretiens menés dans chacun des quatre pays, des exemples concrets permettent d'illustrer le principe de l'implication parentale et de préciser les significations qui lui sont attribuées dans la pratique. Suivant les situations, l'implication se fait de manière plus ou moins précoce dans le processus de placement, et de manière plus ou moins intense. Sur le plan des recommandations officielles concernant les parents d'enfants placés, on constate une convergence vers le renforcement des droits des parents et en particulier de celui de « participation ». En revanche, les exigences concernant le degré de participation des parents sont variables. De façon plus précise, ces éléments se révèlent autour de la place des parents dans les prises de décision relatives au placement, de l'organisation de la vie quotidienne mais aussi du type de lieu d'accueil de l'enfant.

Prises de décision

Selon les réglementations officielles, dans les processus décisionnaires en amont du placement, la priorité est officiellement donnée à l'obtention de décisions consensuelles aux Pays-Bas et au Danemark, alors qu'en Angleterre la participation des parents se réduit aux évaluations des situations, et, en France, à l'élaboration du « projet pour l'enfant » (disposition introduite à l'article 6 de la loi du 5 mars 2007 rénovant la protection de l'enfance). Dans la pratique, ces recommandations laissent une marge d'interprétation aux autorités et professionnels directement en lien avec les situations des enfants. Aux Pays-Bas, selon une des responsables participant à la recherche, la loi ne précise pas comment les parents doivent être impliqués : doivent-ils rédiger le projet de placement conjointement avec les professionnels ou ne doivent-ils être sollicités que pour approuver le plan une fois établi ? En France, il est recommandé que les parents soient « des acteurs primordiaux de l'élaboration du projet personnalisé de leur enfant » (ANESM, 2009, p. 17), mais la pratique, constatée notamment par l'ONED (2009), est que les parents peuvent être associés à cette élaboration par les travailleurs sociaux ou n'être sollicités qu'à la fin du processus pour signer le document.

Un des constats communs aux différents matériaux et témoignages analysés est que les parents s'impliquent davantage auprès de leur enfant placé lorsqu'une relation de confiance avec les travailleurs sociaux a pu être éta-

blie précocement. D'après un responsable de service néerlandais, il n'est pas aisé de créer une relation avec les parents qui ont été contraints à placer leur enfant, mais, lorsque le professionnel s'intéresse à ce qu'ils pensent être le mieux pour leur enfant, parents et professionnels ont quelque chose en commun. Il paraît très important, par exemple, que les parents aient leur mot à dire sur le choix du lieu où leur enfant va grandir. Plusieurs professionnels ont aussi souligné l'importance des premiers contacts avec les parents au démarrage du placement. Dans un établissement danois, une attention particulière est apportée à l'accueil des parents, même lorsque la décision a été imposée par un juge. Lorsque l'enfant arrive pour la première fois au foyer, une rencontre est organisée avec lui et ses parents autour d'un café, l'éducateur référent prend le temps de leur présenter le fonctionnement de l'institution, de demander aux parents quelles sont les habitudes de l'enfant, de leur expliquer qu'ils restent les personnes les plus importantes dans sa vie et que pour cette raison l'équipe du foyer a besoin de leur coopération. Une responsable française décrit de manière similaire l'accueil des parents, ajoutant que le chef d'équipe, le psychologue et le référent sont toujours présents lors de ces rencontres, où ils prennent aussi le temps de réexpliquer les raisons du placement. En Angleterre, à l'inverse, les témoignages indiquent que la relation avec les parents tend à être conflictuelle, les travailleurs sociaux cherchant à repérer les failles des parents pour argumenter en faveur de la décision judiciaire de placement.

Plusieurs publications scientifiques analysées dans le cadre de cette recherche tendent à encourager les professionnels à impliquer les parents à différents moments de la prise en charge de leur enfant. Ainsi, les chercheurs néerlandais E. J. Knorth, P. Van Den Bergh et F. Verheij (2002, p. 7) ne font pas de distinction entre la participation et l'implication active des usagers, qui constituent selon eux un critère essentiel de la qualité du travail socio-éducatif. Ils distinguent la nature (co-décision du plan de prise en charge, expression de critiques, présence aux réunions de synthèse, discussion du règlement interne avec le personnel, implication dans l'embauche de nouveau personnel...) du niveau de la participation (échelle de participation à neuf niveaux). Il relèverait du rôle des professionnels de créer les conditions d'un dialogue avec les usagers (enfants et parents) mais aussi de rechercher l'organisation la plus propice à leur participation (Knorth, Van Den Bergh & Verheij, 2002, p. 244). Il semble également intéressant de mentionner ici une recherche norvégienne décrivant le rôle actif des parents dans le signalement des difficultés de leurs enfants et dans la coordination des interventions entre les différentes institutions. Les

parents représentant la seule source de continuité lors des nombreux changements de prise en charge, il serait essentiel qu'ils soient impliqués dans les processus de décision concernant leurs enfants (Sandbæk, 2002, p. 183).

Vie quotidienne

Durant le placement, les exemples les plus abondants de l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants concernent la vie quotidienne. Le point de départ, pour les professionnels, est l'identification des compétences et des ressources mobilisables chez les parents. Ainsi, la municipalité de Copenhague se sert du référentiel élaboré dans le programme «*Signs of Safety*»⁷ afin de repérer les forces et les ressources des parents, sur la base desquelles ils peuvent contribuer activement à élever leurs enfants même dans le cadre d'un placement, tout en étant vigilants aux risques et aux changements nécessaires. Sur un plan théorique, cette pratique correspond à ce que C. Sellenet (2008, p. 26) qualifie de coopération réussie, reposant sur un diagnostic préalable des compétences parentales et donnant lieu à une répartition des tâches entre professionnels et parents.

Dans trois des quatre pays, certaines tâches éducatives peuvent être confiées aux parents pendant le placement. Ainsi aux Pays-Bas, en France et au Danemark, il est assez fréquent que les parents soient sollicités pour des accompagnements, par exemple lors de consultations médicales, surtout si elles sont planifiées à l'avance. Cela peut également s'appliquer au suivi scolaire (carnets de correspondance, réunions de parents, rendez-vous avec l'enseignant...) ou à certaines activités de loisirs. Typiquement, les professionnels sont souvent attentifs à impliquer les parents pour la coiffure et les vêtements de leur enfant. L'implication se définit alors essentiellement par une participation active aux tâches éducatives, pouvant constituer aussi des sujets de divergences, voire de conflits. Ce type d'implication renvoie à l'idée de suppléance familiale développée par P. Durning (1985, p. 101), suivant laquelle les tâches éducatives, en particulier dans le domaine du suivi et de la coordination, peuvent être réparties entre les professionnels et les parents d'enfants placés, afin d'éviter que les professionnels ne prennent la place des parents dans leur rôle auprès des enfants.

Contacts, rencontres entre parents et enfants pendant le placement

À travers les quatre pays, le temps passé ensemble est considéré comme une base essentielle de l'éducation parentale. Ainsi, lorsque cela ne comporte pas de danger

pour l'enfant, des «droits de visite et d'hébergement» sont organisés le week-end. Dans certains cas, le juge limite les contacts possibles pour préserver la sécurité et le bien-être de l'enfant, la pratique des visites dites «médiatisées», de plus en plus répandue dans ces pays, permettant de surveiller la rencontre parent-enfant. Plusieurs exemples révèlent une volonté de multiplier les temps partagés en famille. En particulier, au Danemark, le terme d'«être ensemble» (*samvær*) constitue un des principes recherchés lors d'un placement. Ainsi, dans l'établissement d'accueil danois cité précédemment, les parents sont les bienvenus pour passer des moments avec leur enfant ou avec le groupe, pendant la journée ou après le dîner, comme pour regarder la télé. Il est courant que les familles soient invitées aux camps de vacances et à des événements festifs organisés dans les établissements. Il est considéré comme important que les enfants voient que parents et éducateurs communiquent et s'entendent, afin de leur éviter des conflits de loyauté. Des pratiques similaires sont rapportées pour les Pays-Bas, où une manière d'impliquer les parents dans les activités quotidiennes de leur enfant est de les inviter à partager les repas sur le lieu du placement. Cette pratique est recommandée dans la littérature, mais un des responsables interrogés explique qu'elle n'est pas aussi fréquente qu'elle devrait l'être. Dans une institution française, une pièce a été aménagée spécialement pour permettre aux familles de se retrouver même sans les éducateurs. Ainsi, une mère n'ayant pas de droit d'hébergement a été invitée à passer une après-midi avec son enfant placé pour fêter son anniversaire. Une autre pratique, observable dans plusieurs institutions d'accueil en France, est la mise à disposition de studios permettant d'accueillir les parents afin qu'ils passent un temps avec leur enfant placé. Inversement, dans une autre institution danoise, les parents sont rarement invités à entrer dans le foyer. Lorsqu'ils viennent chercher leurs enfants pour le week-end, un échange rapide a lieu, mais les parents restent devant la porte. Cet exemple rappelle qu'il n'est pas anodin pour une institution de laisser pénétrer des «profanes» dans ses murs, de s'ouvrir à une présence extérieure. Pourtant, il ressort de tous ces exemples que les établissements accueillant des enfants placés peuvent, lorsqu'ils en font une priorité, faciliter cette implication parentale qui consiste à «être ensemble», en particulier à certains moments qui sont importants dans la vie quotidienne des enfants.

Dans les quatre pays, les liens familiaux sont perçus comme importants aussi bien pour le maintien du réseau familial et social de l'enfant que pour sa construction identitaire. Il semble bien que la pratique la plus répandue associée à l'idée d'implication des parents consiste à

permettre et à maintenir les contacts entre parents et enfants, qu'il s'agisse d'appels téléphoniques, de visites médiatisées, de retours en week-end... Le contact peut être plus ou moins intense, et il est organisé de façon à ne pas interférer avec les tâches éducatives réalisées sur le lieu du placement. Les parents se voient confier peu ou aucune responsabilité liée à l'éducation de leur enfant, les professionnels étant surtout anxieux de s'assurer que l'enfant ne souffre pas de ces contacts. En effet, les témoignages recueillis font état des effets perturbateurs fréquemment observés par les professionnels après des rencontres avec les parents. Dans certains cas, il est considéré que l'absence totale de contacts serait préférable pour mieux protéger l'enfant lorsque ses parents sont « pathogènes ». En Angleterre, dans 12 % des cas, le placement est organisé de manière à pouvoir se transformer en adoption. Dans ces cas précis, les liens avec les parents sont davantage envisagés comme « présence psychologique », dans le sens où l'enfant a besoin de savoir qui sont ses parents afin de construire son identité.

L'importance que les professionnels accordent aux contacts est confirmée, mais aussi critiquée, dans la littérature. En France, un service a été ouvert spécialement pour l'hébergement de « groupes familiaux » dont les enfants sont placés, principalement en famille d'accueil, afin de rendre possible l'exercice des droits de visite (Breugnot & Fablet, 2013). Les visites médiatisées sont souvent sollicitées pour permettre des contacts entre parents et enfants malgré des situations à risque, bien que les modalités de ces rencontres sous surveillance puissent être pesantes voire contre-productives du point de vue des parents (Sellenet, 2010). Cependant, l'idée selon laquelle les parents pathogènes devraient être tenus éloignés de leur enfant est assez partagée dans le monde professionnel français (Berger, 2005).

Cas du placement familial

Si les exemples d'implication parentale en provenance d'Angleterre sont les moins nombreux, c'est à voir en lien avec la spécificité du placement familial, prédominant dans ce pays. Alors que le contexte institutionnel, moins empreint d'intimité, semble plus prompt à s'ouvrir aux parents, une famille, même d'accueil, forme une unité close sur elle-même, assumant l'ensemble des tâches quotidiennes et éducatives. Le témoignage d'une mère d'accueil danoise, cité par un des participants à la recherche, mentionne son obligation de gérer les contacts entre l'enfant accueilli et ses parents d'origine, mais aussi le manque de soutien qu'elle reçoit pour cette tâche. Les familles d'accueil anglaises auraient tendance à négliger

les aspects pratiques de ces contacts. Pour que les parents puissent passer du temps avec leurs enfants, il est alors nécessaire qu'une tierce personne intervienne, souvent un travailleur social du service de placement familial. En Angleterre, une pratique décrite par un des responsables était mise en place par un centre de placement familial : un spectacle était préparé chaque année par les enfants, auquel parents d'origine et parents d'accueil étaient conviés. Dans de nombreux cas, les parents venaient et pouvaient être fiers de leurs enfants en les voyant sur scène. Aux Pays-Bas, une formation destinée aux parents d'enfants placés vise à leur faire accepter l'idée de complémentarité des parents d'accueil, qui, tout en remplissant les tâches quotidiennes visant à éduquer l'enfant, n'occupent pas pour autant la place des parents d'origine en termes identitaires. Les parents sont incités à « autoriser » leur enfant à s'attacher à d'autres adultes.

La littérature scientifique confirme l'importance pour l'enfant de pouvoir construire son identité dans le cadre d'une « parenté plurielle » (Cadoret, 1995 ; Join-Lambert, 2010). Elle souligne aussi les difficultés que cela pose dans la pratique : des parents interrogés dans une recherche suédoise ont observé que leur implication dans le quotidien de leur enfant était encouragée par la famille d'accueil tant qu'ils acceptaient le placement. Mais dès qu'ils exprimaient le souhait que leur enfant revienne chez eux, la famille d'accueil devenait plus réticente à les impliquer (Höjer, 2009, p. 166).

DES ENJEUX CONTRADICTOIRES AUTOUR DE L'IMPLICATION DES PARENTS

Les résultats de la comparaison entre les quatre pays montrent donc une double convergence : vers l'affichage, dans le principe, d'une volonté d'impliquer les parents dans l'éducation de leur enfant placé, et vers l'émergence, dans la pratique, de quelques avancées dans ce domaine. Dans les rapports sur les différents pays, l'information des parents sur la vie quotidienne de leurs enfants (scolarité, santé...) figure au premier niveau du travail des professionnels en direction des parents. Pourtant, des témoignages en France, aux Pays-Bas et en Angleterre indiquent que les parents ne sont pas informés systématiquement, par exemple, de la scolarité de leur enfant. Cet exemple vient nous rappeler l'écart entre les principes législatifs et les pratiques. Même au Danemark, d'où proviennent les exemples les plus développés d'implication parentale, il y a encore des situations où les parents sont tenus à distance par les professionnels du placement. Si

la progression de ces pratiques semble trop lente aux yeux des responsables interrogés dans cette recherche, c'est que les acteurs, professionnels et parents, font face à des situations complexes, aux enjeux contradictoires.

La première raison qui fait traditionnellement obstacle à l'implication des parents lorsque leur enfant est placé est le constat de leur défaillance dans leur rôle éducatif : dès lors que l'enfant leur a été retiré, c'est que les parents n'éduquent pas leur enfant d'une manière satisfaisante aux yeux des travailleurs sociaux et des magistrats. Dans la littérature scientifique comme dans les témoignages recueillis à travers cette comparaison, apparaît le dilemme devant lequel se trouvent les professionnels : l'opposition qui s'est construite entre la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » et les droits des parents. Le devoir de protection de l'enfant est souvent perçu comme contradictoire, et prioritaire, par rapport à l'implication de ses parents. Le travail avec les enfants est considéré comme exclusif du travail avec les parents : le travail éducatif ne comprendrait pas de co-éducation. Cela a pour conséquence, d'une part que le travail avec les enfants passe « avant » le travail avec les parents, et d'autre part que, lorsqu'un tel travail a lieu, il est réservé à certains parents dont on estime qu'ils ne mettent pas en danger leur enfant.

Une deuxième difficulté est liée aux conditions de vie des parents, qui ne leur permettent parfois pas de se déplacer sur les lieux du placement ou d'accueillir leur enfant chez eux. La distance géographique entre le logement des parents et le lieu de placement est plusieurs fois évoquée comme obstacle dans les quatre pays. Les exemples tirés de cette recherche montrent qu'une forte volonté institutionnelle permet de surmonter ces difficultés : aménagement de lieux dédiés, prise en charge financière des déplacements, proximité du lieu d'accueil avec le lieu de résidence des parents...

Au-delà des situations familiales, ce sont aussi les cadres institutionnels qui entrent en contradiction avec la volonté d'impliquer les parents. L'organisation quotidienne, la répartition des tâches, les compétences et rôles attribués à chacun constituent des contraintes fortes dans les établissements. Impliquer les parents revient à les faire entrer dans l'institution, à leur confier des tâches jusqu'ici assumées par les professionnels, à prendre des risques quant à la bonne exécution de ces tâches : dans les exemples français, laisser une mère seule avec son enfant le temps d'une après-midi d'anniversaire, alors que ce n'est pas prévu dans l'ordonnance du juge, ou demander à une autre d'accompagner son enfant à l'école, ne peut se faire que dans la continuité d'une implication progres-

sive de ces mères par l'équipe éducative. L'implication des parents entre alors en conflit avec la responsabilité professionnelle.

L'IMPLICATION PARENTALE EN PROTECTION DE L'ENFANCE. APPORTS DE LA LITTÉRATURE

D'autres recherches réalisées auprès de parents d'enfants suivis en protection de l'enfance s'intéressent à leur implication dans l'éducation de leur enfant. Une recherche menée dans des accueils de jour allemands montre que la participation des parents s'inscrit dans leurs « stratégies visant à conserver une marge d'autonomie » (Wittke & Solf, 2012, p. 129). Ces auteurs concluent que les professionnels doivent s'ouvrir à la critique ou au désaccord comme « formes de collaboration non conventionnelles émanant des parents » (Wittke & Solf, 2012, p. 131). En Belgique, I. Delens-Ravier (2001, p. 142) distingue les parents « sans prise », « contestataires » et « négociateurs dégagés », tout en précisant que ces positions peuvent évoluer au cours du temps, surtout si les professionnels adoptent une « attitude valorisante ». En France, analysant les positions des parents de jeunes enfants placés en pouponnière, M.-P. Mackiewicz emploie les termes de coopération « antagoniste », « neutralisée » et « accordée » (2002, p. 206). Elle observe que la reconnaissance des droits parentaux encourage l'implication dans le processus de décision. Mais cela peut aussi susciter des demandes ou des critiques concernant l'éducation de leur enfant, sources de tensions dans les relations parents-professionnels. Dans le cadre d'une enquête auprès de parents d'enfants placés en famille d'accueil, S. Euillet définit l'implication parentale à partir de cinq dimensions : « les compétences parentales, l'interaction parent-enfant, la reconnaissance de la responsabilité, la disponibilité du parent, l'effet de l'accueil d'après le parent » (2007, p. 123). Ces indicateurs servent à mesurer le degré d'implication, d'« immobile » à « engagée ».

À travers ces recherches, l'implication parentale apparaît donc comme une dimension intrinsèque du placement : toujours existante, y compris selon des modalités non souhaitées par les institutions, mais dont l'intensité et les contours varient. Fréquemment, des raisons d'ordre affectif comme l'humiliation du placement, la douleur de la séparation, le sentiment d'infériorité et d'échec sont évoquées comme barrières à l'implication des parents après un placement (Delens-Ravier, 2001 ; Mackiewicz, 2002 ; Euillet & Zaouche-Gaudron, 2008 ; Höjer, 2009).

CONCLUSION

Le travail avec les parents d'enfants placés vise non seulement à les impliquer dans l'éducation de leurs enfants pour faciliter un retour en famille, mais également, dans les cas où le retour n'est pas prévu, à maintenir des liens familiaux considérés comme ressources essentielles pour l'enfant aux plans psychologique et matériel. L'implication, telle qu'elle apparaît à travers cette recherche comparative et la littérature internationale, comprend l'intégration des parents aux processus de décision, le temps que parents et enfants passent ensemble à des moments de la vie quotidienne ou lors d'activités plus ponctuelles et le partage des tâches éducatives entre les parents et les professionnels accueillant l'enfant. Les parents sont physiquement présents, et grâce à cette présence et aux interactions qu'elle permet avec leur enfant, ils participent activement à son éducation malgré le placement. *A minima* la notion d'implication inclut aussi les contacts physiques ou non entre parents et enfants et le travail fourni par les éducateurs pour informer les parents de la vie quotidienne de leur enfant.

Il faut souligner l'hétérogénéité des pratiques à l'intérieur de chacun des pays. Les lois et recommandations donnent les grands principes sans préciser les formes concrètes de leur mise en œuvre. L'aspect évolutif du placement et de la relation entre professionnels et parents a également son importance : si les parents sont sur la défensive au moment de la séparation de leur enfant, leur position peut évoluer notamment en fonction de l'attitude des professionnels. Les parents sont sensibles au respect et à l'écoute dont peuvent faire preuve les intervenants à leur égard : moins ils ont le sentiment d'être jugés, plus ils sont susceptibles de coopérer. De leur côté, les professionnels peuvent avoir besoin de temps pour identifier les formes d'implication possibles et organiser les aménagements nécessaires.

Une manière d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants est de remplacer le placement classique par des formes « innovantes » de prise en charge, telles que celles décrites dans la recherche de P. Breugnot (2011). Le placement à domicile, utilisé dans les quatre pays de l'étude, mais aussi les placements séquentiels qui alternent séquences en placement et séquences chez les parents suivant un planning préétabli, ou encore l'accueil de jour où l'enfant passe les nuits chez ses parents mais est accueilli de manière extensive en dehors des heures de classe : toutes ces alternatives au placement traditionnel ont pour objectif, *in fine*, de laisser aux parents les responsabilités qu'ils peuvent exercer, tout en les suppléant sur celles qui leur posent problème. Alors que ces modes d'action semblent plus développés en France, les Pays-Bas et le Danemark s'appuient davantage sur des programmes d'intervention pédagogique ou thérapeutique, élaborés pour renforcer les compétences parentales, parallèlement au travail éducatif réalisé avec leurs enfants placés (Geurts, Boddy, Noom *et al.*, 2012).

Hélène Join-Lambert
helene.join-lambert@u-paris10.fr
Université Paris-Ouest-Nanterre La Défense

Séverine Euillet
Université Paris-Ouest-Nanterre La Défense

Janet Boddy
University of Sussex

June Statham
University of London

Inge Danielsen
University College Copenhagen

Esther Geurts
Netherlands Youth Institute

NOTES

- 1 Décret n°2000-762 du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique, articles R.180-1 à R.180-24.
- 2 Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- 3 Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.
- 4 Recherche financée par la *Nuffield Foundation*.
- 5 Les identités des personnes interviewées sont protégées par les règles de confidentialité.
- 6 Par exemple, la prise en charge des tickets de transport utilisés par les parents pour aller voir leur enfant.
- 7 Programme élaboré en Australie et repris dans plusieurs pays destiné à favoriser le travail en partenariat avec les parents dans les prises de décision en protection de l'enfance (<www.signsofsafety.net>).

BIBLIOGRAPHIE

- ANESM (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux) (2009). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. L'exercice de l'autorité parentale dans le cadre du placement*. Paris : ANESM.
- BARDEAU GARNERET J.-M. (2007). « Les relations entre parents et professionnels de la réadaptation : quelle évolution ? ». *Reliance*, n°26, p. 59-62.
- BERGER M. (2005). *Ces enfants qu'on sacrifie... au nom de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod.
- BERGONNIER-DUPUY G. (2005). « Famille(s) et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n°151, p. 5-16.
- BLANC M.-C. & BONNABESSE M.-L. (2008). « L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil de jeunes enfants ». *Spirale*, n°48, p. 115-129.
- BODDY J., STATHAM J., DANIELSEN I., GEURTS E., JOIN-LAMBERT H. & EUILLET S. (2013). *Beyond Contact: Work with Families of Children Placed Away from Home in Four European Countries*. University of Sussex. En ligne : <<http://www.sussex.ac.uk/esw/circy/projects/beyondcontact>> (consulté le 29 janvier 2015).
- BORDERIES F. & TRESPÉUX F. (2012). « Bénéficiaires de l'aide sociale des départements en 2010 ». *Document de travail de la Drees*, n°171.
- BREUGNOT P. (2011). *Les innovations socio-éducatives*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- BREUGNOT P. & FABLET D. (2013). « Contrôler ou soutenir les parents : quelles modalités pour le droit de visite et d'hébergement de parents d'enfants placés ? ». *Connexions*, n°99, p. 99-110.
- CADORET A. (1995). *Parenté plurielle. Anthropologie du placement familial*. Paris : L'Harmattan.
- DELENS-RAVIER I. (2001). *Le placement d'enfants et les familles, Recherche qualitative sur le point de vue de parents d'enfants placés*. Liège ; Paris : Éd. Jeunesse et Droit.
- DURKHEIM É. (1903). *L'éducation morale*. En ligne : <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html> (consulté le 23 octobre 2013).
- DURNING P. (1985). *Éducation et suppléance familiale. Psychosociologie de l'internat « spécialisé »*. Paris : CTNERHI.
- DURNING P. (1995). *Éducation familiale : acteurs, processus, enjeux*. Paris : PUF.
- EUILLET S. (2007). « L'enfant accueilli ». *Empan*, n°65, p. 119-124.
- EUILLET S. & ZAOUCHE-GAUDRON C. (2008). « Des parents en quête de parentalité : le cas des parents dont l'enfant est accueilli à l'Aide sociale à l'Enfance ». *Sociétés et jeunesses en difficulté, revue pluridisciplinaire de recherche*, n°5.
- FABLET D. (2008). « L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s) ». *Sociétés et jeunesses en difficulté, revue pluridisciplinaire de recherche*, n°5.
- FRANCIS V. (2013). « La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents ». In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.
- GEURTS E., BODDY J., NOOM M. & KNORTH E. J. (2012). « Family centred residential care: the new reality? ». *Child and Family Social Work*, n°17(2), p. 170-179.
- GUIGUE M. (2010). « Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation ». *La Revue internationale de l'éducation familiale*, n°27, p. 11-16.
- HÖJER I. (2009) « Birth parents' perception of sharing the care of their child with foster parents ». *Vulnerable Children and Youth Studies: An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*, n°4(2), p. 161-168.
- JOIN-LAMBERT H. (dir.) (2010). *La famille d'accueil et l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- JOIN-LAMBERT H. (2013). « Coéducation : parents et acteurs professionnalisés, modalités de coopération ». In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert & P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.
- KNORTH E. J., VAN DEN BERGH P. M. & VERHEIJ F. (dir.) (2002). *Professionalization and Participation in Child and Youth Care*. Hampshire : Ashgate.
- MACKIEWICZ M.-P. (1998). *Suppléance précoce et parentalité : une étude de la coopération entre parents et professionnels dans des pouponnières à caractère social*. Thèse de doctorat, sciences humaines, Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.
- MACKIEWICZ M.-P. (2002). « Early Residential Foster Care : Parental Experiences Concerning Their Co-operation with Professional Workers ». In E. Knorth, P.-M. Van Den Bergh & F. Verheij (dir.), *Professionalization and Participation in Child and Youth Care*. Hampshire : Ashgate.
- ONED (Observatoire national de l'enfance en danger) (2009). *Le Projet Pour l'Enfant : État des lieux dans 35 départements au premier semestre 2009*. Paris : ONED.
- PÉRIER P. (2005). « Un partenariat sans partenaires ? Les familles populaires face au modèle de participation de l'école ». *La Revue internationale de l'éducation familiale*, n°9/1, p. 87-103.
- PHILIP C. (2009). *Autisme et parentalité*. Paris : Dunod.
- SANDBÆK M. (2002). « The Involvement of Families in Planning and Delivering Care ». In E. Knorth, P.-M. Van Den Bergh & F. Verheij (dir.), *Professionalization and Participation in Child and Youth Care*. Hampshire : Ashgate.
- SELLENET C. (2008). « Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance ». *Vie sociale*, n°2, p. 15-30.
- SELLENET C. (2010). *Les visites médiatisées pour des familles séparées, protéger l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- SELLENET C. (2011). « L'art d'accommoder les parents dans la loi de 2007 ». *Les Cahiers Dynamiques*, n°49, p. 86-96.
- THOUBURN J. (2007). *Globalisation and Child Welfare : Some Lessons from a Cross-National Study of Children in Out-of-Home Care*. Norwich : School of Social Work and Psychosocial Studies, University of East Anglia.

TOUAHRIA-GAILLARD A. (2014). « La protection de l'enfance génératrice de conflits et d'innovations ? Quand les parents d'enfants placés publicisent leur cause ». In M. Klinger & S. Schehr (dir.), *Les dynamiques sociales et leurs conflits : mobilisations, régulations, représentations*. Chambéry : Presses de l'université de Savoie, p. 49-60.

WITTKÉ V. & SOLF C. (2012). « La participation des parents dans les accueils de jour à Berlin ». In H. Join-Lambert (dir.), *Les accueils de jour en protection de l'enfance. Une nouvelle place pour les parents ?* Paris : L'Harmattan, p. 103-135.