



INSTITUT MÉDITERRANÉEN DE
FORMATION ET RECHERCHE
EN TRAVAIL SOCIAL

LABORATOIRE
INTERDISCIPLINAIRE DE
RECHERCHE EN
INTERVENTIONS
SOCIALES ET
SOCIÉTÉ

JUIN 2017
/ NOVEMBRE 2018

CAPITALISATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EXPÉRIMENTÉES DANS LE CADRE DU PLACEMENT À DOMICILE





« Vos enfants ne sont pas vos enfants.

Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même.

Ils viennent à travers vous mais ne sont pas de vous.

Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas. »

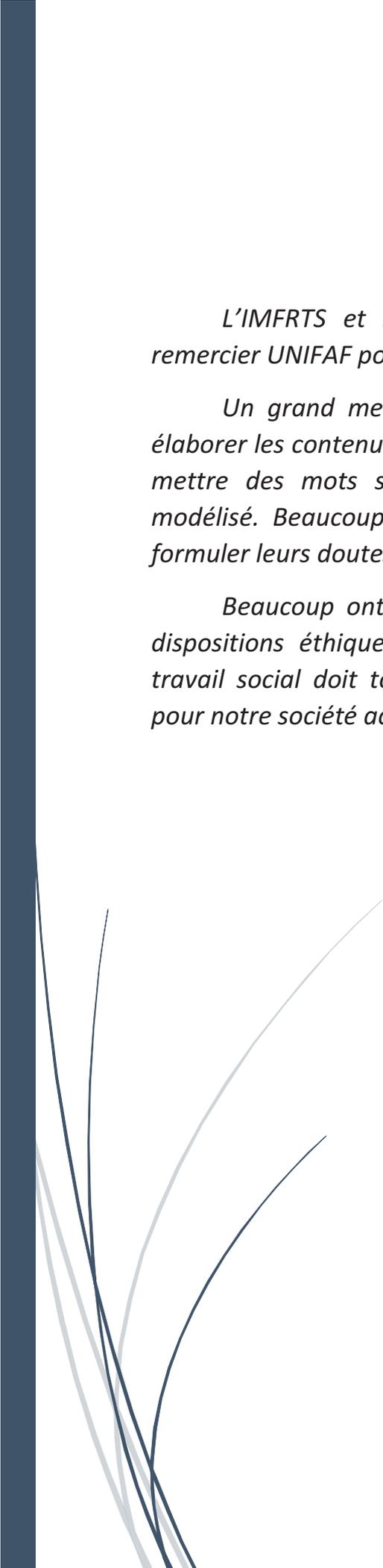
Khalil Gibran

« Ce qui nous empêche de changer,

ce ne sont pas seulement nos doutes

mais bien plus souvent nos certitudes. »

Sénèque



L'IMFRTS et son Laboratoire de recherche tiennent à remercier UNIFAF pour avoir soutenu cette initiative.

Un grand merci aux professionnels qui ont contribué à élaborer les contenus qui sont ici présentés. Ils ont fait l'effort de mettre des mots sur ce qui, encore aujourd'hui, n'est pas modélisé. Beaucoup ont accepté de livrer leurs difficultés, de formuler leurs doutes sinon leurs manques.

Beaucoup ont fait preuve d'une qualité d'analyse et de dispositions éthiques qui montrent combien l'intervention en travail social doit toujours mieux donner à voir sa pertinence pour notre société actuelle.

L'équipe du LIRISS

TABLE DES CONTENUS

La démarche.....	7
Présentation des cinq Services, de l'Institut porteur du projet et des participants.....	9
1. LES CARACTERISTIQUES DES SERVICES DE PLACEMENT A DOMICILE.....	11
1.1 BREF RAPPEL DU CADRE LEGISLATIF.....	11
1.2 ÉTAT DES LIEUX DANS LES BOUCHES-DU-RHÔNE.....	15
1.3 UNE DIVERSITE STRUCTURELLE.....	17
1.4 LA STRUCTURATION DE L'INTERVENTION.....	18
Étape 1 : réception du « rapport de candidature »	18
Étape 2 : présentation du « rapport de candidature » à l'équipe.....	19
Étape 3 : rencontre de la famille pour une pré-admission.....	20
Étape 4 : admission et première visite au domicile.....	22
Étape 5 : le fonctionnement du Service.....	23
Étape 6 : la sortie du Service.....	25
1.5. DE NOUVELLES MODALITES POUR ACCROÎTRE LA MODULARITE DES REPONSES.....	26
1.5.1 Le repli.....	26
1.5.2 Le répit.....	29
1.6 UNE DECONSTRUCTION DU MODELE CLASSIQUE.....	29
1.7 UN CHANGEMENT DE CULTURE.....	32
1.8 LES EVOLUTIONS DANS L'ORGANISATION DES SERVICES.....	34
2. LA CO-CONSTRUCTION AVEC LA FAMILLE AVEC ET POUR L'ENFANT.....	36
2.1 REPERAGE ET RENFORCEMENT DES COMPETENCES PARENTALES.....	37
1. Un couple parvient à construire son projet familial.....	37
2. Une mère pose des limites à son enfant et se positionne en mère.....	40
3. Des parents apprennent à organiser leur vie quotidienne.....	41
4. Une mère reconsidère la place de l'école.....	42
5. Un père se met à soutenir le développement de son fils.....	43
6. Une mère réalise la nécessité d'élargir l'espace social de sa fille.....	43
7. Une mère se rend disponible pour ses enfants.....	44
8. Une famille se dégage de la violence.....	45
9. Accepter de ne pouvoir éduquer son enfant et considérer l'enfant dans son unicité.....	48
2.2 REPERAGE ET RENFORCEMENT DES COMPETENCES DE L'ENFANT.....	48
10. L'enfant demande sa propreté.....	48
11. La jeune conduit son propre projet.....	49
12. Un enfant s'autorise à prendre position.....	49
13. Les enfants se positionnent malgré le non investissement des parents.....	50
14. Une jeune fille provoque les changements qui conduisent aux décisions qu'elle souhaite.....	50
2.3 SYNTHESE CONCERNANT LES COMPETENCES.....	51

3. POSTURES ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES.....	56
3.1 UNE INTERVENTION NON-INTERVENTIONNISTE.....	56
3.2 NE PAS COLLER AUX SITUATIONS.....	58
3.3 L'INTERVENANT EST PORTEUR DE LIMITES.....	59
3.4 NE PAS FAIRE A LA PLACE DE.....	60
3.5 DE LA VOLONTE DE CHANGER L'AUTRE A LA MISE EN CHEMIN.....	62
3.6 Á LA RECHERCHE D'UNE PAROLE EFFICACE.....	63
3.7 L'INSTAURATION DE LA CONFIANCE.....	65
3.8 REPERER LES COMPETENCES PARENTALES.....	67
3.9 L'INTERVENANT EST EXPOSE SANS AVOIR LES MURS DE PROTECTION.....	67
3.10 TRAVAILLER EN EQUIPE.....	68
3.11 ENTRER DANS LE TEMPS DE L'AUTRE.....	69
4. CADRES THEORIQUES, METHODES ET OUTILS.....	75
4.1 L'APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'INTERVENTION.....	75
4.2. L'APPROCHE « METHODOLOGIE DE PROJET » DE L'INTERVENTION.....	82
4.3 LE PROJET POUR L'ENFANT (PPE)	83
4.4 LE DOCUMENT INDIVIDUEL DE PRISE EN CHARGE.....	85
4.5 LE « PROJET PERSONNALISE D'ACCOMPAGNEMENT »	86
4.6 OUTILS DE SUIVI DES ACTIONS CONDUITES PAR LE SPAD.....	91
4.7 LES « RAPPORTS DE SITUATION »	94
4.8 COMPTE-RENDU DE PRISE EN CHARGE (FIN DE MESURE)	94
4.9 LA REDACTION DES NOTES PERSONNELLES.....	96
4.10. D'AUTRES OUTILS.....	96
5. LES LIMITES DE L'INTERVENTION ET SES DIFFICULTES.....	97
5.1 LES DIFFICULTES.....	97
5.2 LES LIMITES DE L'INTERVENTION.....	98
5.3 QUELQUES PARADOXES DE L'INTERVENTION.....	99
6. TRAVAILLER ENSEMBLE.....	101
6.1 LE TRAVAIL EN EQUIPE.....	101
6.2 LE TRAVAIL AVEC L'ASE.....	103
6.3 LE TRAVAIL AVEC LE JUGE.....	107
6.4 LE TRAVAIL AVEC LES PARTENAIRES DE TERRAIN.....	108
7. REGARDS SUR LA REFORME DU 5 MARS 2007.....	109
CONCLUSION GENERALE.....	114
Liste des acronymes et Annexes.....	115

LISTE DES ACTEURS DE CE TRAVAIL DE CAPITALISATION

- ❖ MADAME ANTUNES Marianne
- ❖ MONSIEUR BALTUS Rony
- ❖ MADAME BATESTINI Marcelle
- ❖ MONSIEUR CANGIONI Julien
- ❖ MADAME CARVALHO Farida
- ❖ MONSIEUR DRIZZA Hamed
- ❖ MADAME DURAND LE ZALLIC Nathalie
- ❖ MADAME FABRE Sophie
- ❖ MADAME GALLOIS Fanny
- ❖ MADAME GRAFF Stéphanie
- ❖ MADAME LAGRAULA Isabelle
- ❖ MADAME LEFEVRE Corinne
- ❖ MONSIEUR LEPROU Daniel
- ❖ MADAME MELLOUL Julie
- ❖ MONSIEUR MESNARD Patrick
- ❖ MADAME NEGREL Geneviève
- ❖ MONSIEUR PILLANT Yves
- ❖ MADAME ROUX Nathalie
- ❖ MADAME ROGEY Caroline
- ❖ MADAME RUOT Pascale
- ❖ MADAME TRUMTEL Françoise

LA DEMARCHE

Le « placement à domicile » (PAD) a été reconnu et structuré à partir de la réforme de la « Protection de l'enfance » du 5 mars 2007. Bien sûr, certaines structures spécialisées avaient commencé à mettre en œuvre ce type d'intervention en prolongement de l'expérience des SAPMN instaurée par le département du Gard mais c'est bien la réforme qui est décisive car elle invite à développer des actions préventives pour éviter le placement en MECS ou en Famille d'accueil.

Notre Institut de formation en travail social, au travers de son laboratoire de recherche (LIRISS¹), a voulu animer une dynamique évaluative de ce type d'intervention pour donner de la visibilité à ces nouvelles pratiques. L'anniversaire des dix ans de la réforme nous semblait propice à une première capitalisation des expériences conduites dans les Bouches-du-Rhône. Bien des questions ont été envisagées : quelles pratiques se sont mises en place ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Quels ajustements ont été pratiqués ? Quels effets sur l'enfant et sa famille ont été constatés ? Quelles compétences se sont révélées ? Quelles évolutions dans l'intervention sociale ce nouveau mode de placement a-t-il induit ? Comment penser le travail d'équipe dès lors que l'éducateur intervient souvent seul au domicile ? Quels aspects de la réforme du 5 mars 2007 seraient à interroger ? Etc.

Nous avons sollicité cinq Services de placement à domicile installés sur cinq différents territoires des Bouches-du-Rhône. Douze thématiques ont été planifiées (voir annexe 2). Sept ont été traitées sur les sites professionnels lors de séances animées par Mme Durand Le Zallic (deux Services) et Mr Pillant (trois Services). Cinq thématiques ont été l'objet d'une mise en commun autour de chaque formateur pour ponctuer ce processus de capitalisation (harmonisation de la méthode, ciblage des thématiques à traiter, présentation des éléments et approfondissement d'aspects faisant débat, mise en forme du rapport final, élaboration d'une journée de présentation des résultats de travail).

Les 45 séances se sont déroulées de juin 2017 à octobre 2018 et chaque séance de travail a duré trois heures. L'ensemble du travail représente 135 heures auxquelles il faut ajouter les temps de déplacements, trois heures de compte-rendu par séance et plusieurs journées d'écriture de ce rapport final. Le financement de cette opération a été assuré par UNIFAF, étant entendu que chaque structure spécialisée prenait à sa charge la mise en disponibilité de ses professionnels.

Le choix des Services intervenant à domicile s'est porté sur une variété de structures. Il a semblé important de prendre en compte une diversité d'expérience, de taille, de territoire, d'ancienneté, de cadre théorique.

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Interventions Sociales et Société

La démarche a relevé principalement d'un exercice réflexif. L'intervention des formateurs avait pour fonction d'animer un questionnement pour rendre explicite des actions parfois faiblement élaborées dans le cadre du suivi à domicile et de soutenir les professionnels dans un effort d'élaboration de leurs pratiques. Dans cette démarche, la dimension formative tient tant au processus d'évaluation animé et explicité qu'aux liens établis entre les actions conduites sur le terrain et les cadres théoriques auxquels ils peuvent référer (politiques publiques, conception de l'aide et de l'accompagnement, concepts pertinents, critérisation des conduites, dimension éthique, etc.).

La mise par écrit suite à chaque séance de travail a étayé la dynamique réflexive en permettant à chaque participant de lire ce qui avait été échangé et de réagir, réajuster, repenser autant que de besoin les propos tenus en séance. C'est une présentation de ces propos qui est ici rédigée à partir d'une structure élaborée par l'ensemble des participants à ce travail.

Dire capitalisation c'est porter à la connaissance de tous un certain nombre de constats et d'analyses à un moment limité dans le temps. Il ne s'agit pas d'un corpus théorique qui aurait une fonction généralisable ; il s'agit d'une mise en visibilité d'un état des pratiques et fonctionnements qui appellent d'autres professionnels à réagir, à réfléchir et à prolonger cette élaboration, qu'ils en cautionnent les contenus ou en construisent la critique. C'est une petite marche pour élaborer les nouvelles pratiques d'une intervention sociale qui s'actualise au plus près de la « question sociale »² telle qu'elle s'incarne dans notre actualité sociétale.

Il nous semble important de souligner qu'il ne s'agissait pas, dans cette démarche, de provoquer une mise en comparaison des pratiques et des modes de fonctionnement des Services à domicile alimentant des effets de miroir où chacun en viendrait à se positionner par rapport à l'autre. Nous avons eu comme préoccupation première que les professionnels puissent mettre en exergue la singularité de leur intervention.

Un Colloque organisé avec l'appui du Conseil département des Bouches-du-Rhône s'est tenu le 20 novembre 2018 pour présenter ce travail (voir le programme annexe 4). Certains éléments formulés lors de cet événement ont été intégrés à ce document.

Nous espérons que cette rédaction finale parvient à rendre compte d'une riche diversité dont chacun peut apprendre.

L'équipe du LIRISS

² « La question sociale est une aporie fondamentale sur laquelle une société expérimente l'énigme de sa cohésion et tente de conjurer le risque de sa fracture. » CASTEL Robert. *Métamorphose de la question sociale*. Fayard 1995, p.18

PRESENTATION DES CINQ SERVICES, DE L'INSTITUT PORTEUR DU PROJET ET DES PARTICIPANTS

La MECS St Michel situé à Aix-en Provence, a développé, à partir de 2007 un Service d'intervention à domicile puis, en 2009, en a créé trois autres, couvrant ainsi quatre territoires différents : Marseille, Aix, Marignane, Salon. Chaque Service SESAME (Service Éducatif Soutien Accompagnement en Milieu Extérieur) a 18 places soit un total de 72 places. Un éducateur suit six situations (deux enfants d'une même fratrie représentent deux situations). Les séances de travail ont été réalisées avec Mme Graff, éducatrice sur le Service de Marignane, Mme Trumtel, éducatrice sur le Service de Salon de Provence et Mr Leprou, Chef de Service.

La MECS « Les Pléiades »³ située dans le 4ème arrondissement de Marseille a un Service à domicile, installé à proximité de l'établissement. Le Service et la MECS appartiennent à l'Association des Dames de la providence (1835). En 2011, l'expérience d'une situation conduisant un éducateur à intervenir au domicile des parents pour accompagner le retour d'un enfant dans sa famille après un placement a incité à adapter les pratiques. Le « Service d'accompagnement de l'enfant en famille » (SAEF) a été mis en place en 2012, il est dédié à l'exercice de mesures de placement à domicile et œuvre autour de deux axes : soutien à une action éducative auprès de l'enfant et soutien à la parentalité. Il dispose de 24 places d'accompagnement en famille pour des enfants de 3 à 21 ans. Mme Negrel, Chef de Service et Mme Rogey, éducatrice spécialisée, ont été les principales participantes aux séances de travail.

Dans le 14ème arrondissement de Marseille, la MECS « Romarins » (1989) et « Taoumé » (1991) qui dépend de l'Association SERENA a créé, en 2007, un SAPMN Service de suite à la sortie de la MECS qui a été en 2010 transformé en Service de Placement à domicile. C'est un Service de 6 places qui fonctionne en file active. En 2012, un « Service de soutien à la parentalité » (La Palmeraie) s'est ouvert pour toutes familles demandant un soutien. Le SSP et le Service à domicile sont situés à la Palmeraie (Bd Moretti, 14^{ème}). Ils sont composés de Mr Mesnard, éducateur spécialisé, et de Mme Fabre, psychologue, encadrés par le Chef de Service de la MECS, Mr Cangioni. C'est principalement ce binôme qui a participé aux séances de travail.

³ De par son évolution institutionnelle, cette MECS se nomme aujourd'hui « Canopée »

La MECS « le Mas joyeux » (10ème arrondissement) et la MECS « les Mouettes »⁴ (8ème arrondissement) sont gérées depuis 1987 par l'Association « Accueil enfance et jeunesse ». Elles sont situées dans les quartiers sud de Marseille (respectivement 10^{ème} et 8^{ème}). En 2017 les deux établissements ont « fusionné ». Actuellement 12 familles soit 26 enfants sont pris en charge dans le cadre du Placement à domicile. L'Association salarie aussi trois familles d'accueil pouvant accueillir prioritairement 5 enfants. Les séances de travail ont eu principalement comme participants : Mr Baltus Rony, Chef de Service, Mme Battestini, Mme Gallois et Mme Lagraula, éducatrices.

La MECS « Les Marcottes » dépend de l'Association « les Dames de la providence » (1835). Elle est composée de petites unités de vie autour de l'Etang de Berre. En 2010, est créé le « Service de suivi éducatif à domicile » (SSED), Service de 30 places. Il est composé de quatre éducatrices sous la responsabilité directe de la Directrice. Tout au long des séances, trois ont été systématiquement présentes : Mme Lefevre, Mme Melloul et Mme Ruot.

Depuis 25 ans l'IMFRTS (Institut Méditerranéen de Formation et de Recherche en Travail Social) développe des formations dans le secteur social et médico-social. Il est implanté sur trois sites : Marseille, Avignon et Arles. En 2016, l'Institut s'est doté d'un Laboratoire de recherche⁵. C'est à partir du LIRISS que ce travail de capitalisation des pratiques professionnelles a été élaboré. L'ensemble des travaux a été conduit par Mme Durand et Mr Pillant. Mme Durand, après plusieurs années d'expérience, est formatrice auprès des étudiants de niveau 2. Elle intervient en Établissement dans le cadre de la formation continue sur des thématiques en lien avec la Protection de l'enfance. Mr Pillant est formateur en Ingénierie social et intervient dans le cadre du DEIS. Conjointement, ils accompagnent les Établissements et Services du secteur dans les changements qu'ils ont à initier et l'actualisation des Projets qui les portent.

⁴ Ces MECS ont aujourd'hui fusionné et se nomment AEJ

⁵ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Interventions Sociales et Société (LIRISS)

1. LES CARACTERISTIQUES DES SERVICES DE PLACEMENT A DOMICILE

1.1 BREF RAPPEL DU CADRE LEGISLATIF

Rappeler le cadre législatif, c'est référer à la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989) qui met en « considération primordiale » la notion d' « intérêt supérieur de l'enfant » (article 3). Dans son article 9, cette Convention dit : « Les Etats parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures applicables, que cette séparation est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant, ou lorsqu'ils vivent séparément et qu'une décision doit être prise au sujet du lieu de résidence de l'enfant. »

En France, l'accompagnement professionnel des enfants au sein du foyer familial a été expérimenté de façon empirique dans le département du Gard en 1985. Il s'agissait de permettre, à un jeune placé en établissement, un retour de plus en plus important chez ses parents. D'où une « adaptation progressive en milieu naturel ». Il s'agissait d'une mesure alternative à l'internat pouvant être ordonnée dans la perspective d'un retour de l'enfant chez lui mais également pouvant « être ordonnée par défaut » lorsque les mesures d'internat ne sont pas acceptées ou comprises par les familles et/ou les enfants. Après la création d'un Service dédié à ce type de pratique en 1990 (Le SAPMN ou « Service d'adaptation progressive en milieu naturel »), cette alternative au placement traditionnel a été dupliquée dans d'autres départements.

En 2000, le rapport Naves et Cathala⁶ analyse les raisons et conséquences du placement en internat des mineurs. Nous en présentons quelques extraits car il fournit un état des lieux sur lequel il est encore pertinent, aujourd'hui, d'appuyer la réflexion quant aux mesures de placement et de réaliser une évaluation des nouvelles réponses innovées en la matière. Il indique :

1. « ... les méthodes de l'action éducative demeurent encore trop stéréotypées. Elles sont assez peu réactives et difficilement adaptables à la situation du mineur pour lequel une séparation temporaire d'avec sa famille s'avère nécessaire. »⁷
2. « Malgré l'existence d'innovations, les méthodes d'action éducative évoluent lentement dans leur grande majorité. La complexité de notre société n'autorise plus à répondre à des situations, par définition difficiles, à l'aide d'une simple alternative : milieu ouvert ou placement. »⁸
3. « Le placement est souvent le résultat d'échecs successifs d'autres mesures, dont les dossiers perdent la mémoire au fil du temps. »⁹

⁶ Rapport NAVES Pierre et CATHALA Bruno « *accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents* » IGAS/IGES juin 2000

⁷ Idem, p.40

⁸ Idem, p.70

⁹ Ibidem

4. « Le parcours des jeunes les plus difficiles est émaillé de ruptures éducatives non élaborées. »¹⁰

5. « Dans bien des situations, il n'existe pas un établissement ou un service qui peut apporter LA solution. Il faut donc substituer à une logique de solution par établissement ou service, une logique de dispositif construit autour d'un projet adapté à chaque situation. »¹¹

6. « La mesure d'AEMO, que les Juges des enfants utilisent comme devant « *apporter aide ou conseil à la famille* » (art. 375-2 du Code Civil) est souvent perçue par les familles comme le prélude au prochain placement de leurs enfants. Elle est, au surplus, le plus souvent conçue comme devant faire évoluer la seule situation du mineur. Si elle demeure une mesure utile dans certain cas, pour autant, il est nécessaire de la compléter par une nouvelle mesure plus directement destinée à aider les parents à faire face aux difficultés sociales et éducatives qu'ils rencontrent. »¹²

À partir de ces constats, plusieurs propositions sont émises « qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille »¹³ :

1. « Faire obligation aux établissements et services, auxquels sont confiés les mineurs, d'élaborer, et d'écrire, un projet individualisé pour chacun d'eux. Dans ce projet sera notamment prévu, en cas de placement, les modalités précises de travail avec les familles, après discussions avec elles, et ce que l'établissement ou le service s'engage à réaliser comme démarches.

Le projet ne doit pas être construit sur les seules capacités de l'institution d'accueil mais également en identifiant des ressources extérieures et les potentialités des parents.»¹⁴

2. « Créer une mesure éducative et sociale de soutien à la famille qui serait :

- « à géométrie variable », c'est-à-dire qu'elle comprendrait selon les cas : des aides financières, des interventions de travailleuses familiales, de conseillers en économie sociale et familiale, d'éducateurs, d'assistants sociaux, de soignants, ...

- inscrite dans un continuum réversible entre action en milieu ouvert et séparation d'avec la famille. En cas de placement, cette mesure pourrait perdurer à la fois pour assurer le soutien de l'enfant et de ses parents, et pour préparer le retour en famille. »¹⁵

3. « Dans une telle mesure, l'enfant sera confié à un service ou à un établissement par le Juge des enfants. Le placement s'il doit survenir n'est plus dès lors qu'une séparation temporaire dans le cadre d'une stratégie sociale et éducative, élaborée en discussion avec ses parents, qui s'inscrit dans une continuité et dont le principal objectif est de préserver, autant que faire se peut, l'intégrité de la famille. Dans les situations particulièrement complexes, confier le mineur à un établissement qui, en concertation avec la famille, mettra en place un parcours éducatif prévoyant des étapes (divers types d'accueil). »¹⁶

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem

¹³ Dans le titre du Rapport.

¹⁴ Idem, p.71

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Idem, p.72

Ces propositions d'un parcours modulable en fonction des réalités familiales multipliant les alternatives ont été également étayées par une Étude de la « Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques » (DRESS) la même année¹⁷. Ce Rapport et cette Étude ont confirmé la nécessité d'œuvrer dans ce sens.

La pratique du placement à domicile, en tant qu'initiative de terrain située entre le soutien de la famille à domicile et la suppléance familiale, a également été portée par la loi de 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Cette loi a favorisé une ouverture vers des espaces de réflexion autour des pratiques et la mise en place de nouveaux types d'intervention. Son article II à la Section I point 8, qui a donné l'alinéa 16 de l'article L.312-1 du CASF, a posé le cadre permettant à une MECS de pratiquer le PAD.

Enfin, la loi de 2007 réformant la protection de l'enfance a apporté une assise à des pratiques alternatives et innovantes. L'un de ses objectifs visait en effet la diversité des modes de prise en charge des mineurs en danger.

Le PAD, que l'on pourrait qualifier de « dispositif de l'entre-deux », permet d'aborder des situations et problématiques familiales sans se focaliser sur la notion de danger ou de défaillance des parents.

Le placement à domicile en tant que dispositif alliant protection judiciaire, protection administrative, maintien au domicile familial et placement si nécessaire, est cependant peu définissable sur le plan juridique même s'il est possible au travers des textes d'entrevoir sa légitimité.

En référence à l'article 375 du Code civil, le PAD fait partie des mesures d'assistance éducative, c'est-à-dire des moyens dont les Juges peuvent disposer dans le cadre de l'enfance en danger.

Article 375 du Code Civil

« Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public... ».

Comme dans le cadre de toute mesure d'assistance éducative, les parents ou représentants légaux des mineurs conservent l'autorité parentale.

Article 375-7 du Code Civil

« Les père et mère de l'enfant bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure. »

¹⁷ RUAULT Marie, CALLEGHER Daniel. «L'aide sociale à l'enfance : davantage d'actions éducatives et de placement décidés par le juge ». DRESS, Janvier 2000 n°46

Pour les parents en difficulté, le Code civil prévoit une aide et un conseil.

Article 375-2 du Code Civil (extrait)

« Chaque fois qu'il est possible, le mineur doit être maintenu dans son milieu actuel. Dans ce cas, le juge désigne, soit une personne qualifiée, soit un service d'observation, d'éducation ou de rééducation en milieu ouvert, en lui donnant mission d'apporter aide et conseil à la famille, afin de surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre. Cette personne ou ce service est chargé de suivre le développement de l'enfant et d'en faire rapport au juge périodiquement.

Lorsqu'il confie un mineur à un service mentionné au premier alinéa, il peut autoriser ce dernier à lui assurer un hébergement exceptionnel ou périodique à condition que ce service soit spécifiquement habilité à cet effet.»

Le placement à domicile peut être ordonné par l'autorité judiciaire qui confie le mineur au service de l'ASE. La « *modalité de prise en charge* » (article 375-3 ci-dessous) diffère d'un placement dit « traditionnel » en institution, famille d'accueil, ou auprès de tiers dignes de confiance.

Article 375-3 du Code Civil (extrait)

« Si la protection de l'enfant l'exige, le Juge des enfants peut décider de le confier :

1° A l'autre parent ;

2° A un autre membre de la famille ou à un tiers digne de confiance ;

3° A un service départemental de l'aide sociale à l'enfance ;

4° A un service ou à un établissement habilité pour l'accueil de mineurs à la journée ou suivant toute autre modalité de prise en charge ;

5° A un service ou à un établissement sanitaire ou d'éducation, ordinaire ou spécialisé. »

Le juge pour enfants qui est intervenu au Colloque a souligné qu'il y a une dichotomie entre ces deux articles. Le 375-2 dit l'aide et le conseil tandis que le 375-3 affirme le placement s'il y a un problème. Pour lui, le PAD est un entre-deux qui ne doit pas être confondu avec l'AEMO renforcé ; l'AEMO reste du côté de l'aide, le PAD est un placement.

Le placement à domicile peut être organisé par l'ASE sans intervention des Services judiciaires dans le cadre de ses missions telles que précisées par l'article L221-1 du Code de l'action sociale et des familles.

Article L221-1 du CASF (extrait)

« Le Service de l'aide sociale à l'enfance est un Service non personnalisé du département chargé des missions suivantes :

1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre (...)

Pour l'accomplissement de ses missions, et sans préjudice de ses responsabilités vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés, le service de l'aide sociale à l'enfance peut faire appel à des organismes publics ou privés habilités dans les conditions prévues (...), ou à des personnes physiques. »

Qu'il s'agisse d'un placement judiciaire ou administratif, les types d'Établissements ou Services auxquels les mineurs peuvent être confiés sont énoncés dans le Code de l'action sociale et des familles (Article 312-1). Les informations relatives aux prises en charge de mineurs peuvent s'envisager selon différentes modalités qui correspondent à celles du PAD.

Article 312-1 du CASF : (extrait)

I. 16° « Les services qui assurent des activités d'aide personnelle à domicile ou d'aide à la mobilité dans l'environnement de proximité au bénéfice de familles fragiles et dont la liste est fixée par décret. Les établissements et services sociaux et médico-sociaux délivrent des prestations à domicile, en milieu de vie ordinaire, en accueil familial ou dans une structure de prise en charge. Ils assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat. »

1.2 ÉTAT DES LIEUX DANS LES BOUCHES-DU-RHONE ¹⁸

Fin 2007, l'offre de PAD représente 4 % de l'offre total de placement des mineurs sur les Bouches-du-Rhône. L'essor a lieu en 2010 avec 131 places et depuis c'est une progression régulière.

	JANVIER 2015	JANVIER 2016	JANVIER 2017	JANVIER 2018	PROJECTION JANVIER 2019
HEBERGEMENT	1432	1461	1490	1548	1702
PAD	211	211	244	264	276
PLACEMENT FAMILIAL	98	100	104	100	110
ACCUEIL DE JOUR	22	22	12	27	32
TOTAL DES PLACES	1763	1794	1850	1939	2120

18 Eléments communiqués par le Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône au cours du colloque

Aujourd'hui le PAD représente 13 % du total de l'offre d'accompagnement des MECS. Le pourcentage de PAD est plus important pour les adolescents : 26% soit une place sur quatre. Actuellement, il existe 9 MECS pratiquant le PAD sur les Bouches-du-Rhône. 156 places sont proposées sur Marseille et 120 hors Marseille.

Un référentiel du Placement à domicile a été élaboré en 2011 par le Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône (voir annexe 3), un cadre budgétaire spécifique a été construit en 2015. Un professionnel accompagne jusqu'à six enfants.

L'amplitude d'intervention est importante avec un interlocuteur accessible 24 heures sur 24 (astreinte). La temporalité d'un Placement administratif à domicile est de six mois, période renouvelable deux fois. La moyenne des temps de placement au domicile est de 12 mois et demi donc inférieure au maximum prévu.

Sur le plan économique, le PAD est moins cher que le placement en hébergement MECS puisqu'au domicile la seule charge est le salaire des professionnels. Le prix moyen pondéré pour une journée en MECS est de 160,60 € alors qu'il est de 51,28 € au domicile, soit trois fois moins onéreux.

90 % des mesures de PAD sont judiciaires ; c'est une des spécificités de ce département. Cela pose la question de la collaboration avec les parents. Il y a aussi une difficulté de compréhension des dispositifs qui se juxtaposent et deviennent peu lisibles : AEMO, AEMO renforcée, placement séquentiel, AEMO avec hébergement (inexistant dans le département).

L'acteur principal est l'inspecteur enfant / famille. Il y a souvent un accompagnement social en parallèle assuré par la MDS. Il faut trouver une meilleure cohérence.

Peu de PPE (Projet pour l'enfant) sont établis et encore moins quand il s'agit de PAD. C'est un outil complet mais lourd à élaborer.

Perspectives :

- Continuer à augmenter les places de PAD en étant clair que ces places ne se substituent pas aux autres formes d'accompagnement. Le repli, comme souligné dans le référentiel, doit rester possible. - Il conviendrait également de mieux anticiper la mesure de PAD.
- Ce type de mesure va être développé pour les bébés.
- Une mutualisation des réponses sur un même territoire est également à promouvoir.

1.3 UNE DIVERSITE STRUCTURELLE

Au regard des cinq Services participant au travail de capitalisation, l'histoire de la mise en place des Services de « placement à domicile » est d'une grande variété. Certaines MECS avaient, bien avant la réforme de 2007, mis en place des expériences de suivi de l'enfant au sortir de l'Établissement, considérant qu'il y avait là un moment dont la fragilité nécessitait un renforcement pour réussir le retour vers le foyer familial. D'autres sont nés de la réforme et se sont emparés de la finalité préventive affirmée dans la loi.

Remarquons également qu'aucun Service n'a le même nom. SESAME (Service Éducatif Soutien Accompagnement en Milieu Extérieur), SSED (Service de Suivi Éducatif à Domicile), SAEF (Service d'accompagnement de l'enfant en famille), SSP (Service de Soutien à la parentalité). Au-delà de ces noms quelques enjeux apparaissent dans les termes « soutien », « accompagnement », « éducatif », « suivi », « milieu extérieur ». Nous y reviendrons.

Pour des raisons de simplification, nous utiliserons dans ce rapport l'acronyme SPAD pour « Service de Placement à Domicile ».

Dans sa dimension institutionnelle, chaque SPAD est rattaché à une MECS. On peut noter toutefois des écarts dans les modes d'interaction avec l'Établissement. Alors que certains Services semblent juxtaposés à la MECS (même lorsque le Chef de Service est commun), d'autres ont pensé, dès le début de la création du SPAD, à une circulation des professionnels permettant ainsi de réaliser une diversité d'intervention au service du projet de l'enfant. Par exemple, dans le cadre d'une sortie de la MECS, ce peut être l'éducatrice de la MECS qui suit l'enfant dans son retour au domicile familial et non l'éducateur œuvrant spécifiquement au SPAD.

Il est possible ainsi de conjuguer un système institutionnel à plusieurs entrées afin de pratiquer une modularité¹⁹ au plus près de la situation de l'enfant et de ses besoins. Une « mesure de placement » peut orienter un enfant vers la MECS ou le SPAD ou faire passer du SPAD à la MECS comme de la MECS au SPAD. Mais le Service de soutien à la parentalité (SSP) à proximité de la MECS (donc en dehors), qui accueille tant les parents dont un enfant est placé²⁰ que les parents qui sont en difficulté avec leur enfant sans qu'il y ait placement, permet une forme de triangulation institutionnelle. Aux côtés de plusieurs modalités de placement existe alors un Service qui intervient donc en prévention et/ou en amont du placement, pendant le placement ou lors d'un retour en famille. La complémentarité des propositions MECS / SSP / SPAD donne beaucoup de souplesse pour être au plus près des besoins de l'enfant et de sa famille.

¹⁹ La modularité est la capacité pour une institution qui a diversifié ses modes d'accueil et créé des passerelles entre eux d'adapter sa réponse aux évolutions de la personne et de ses situations.

²⁰ En établissement, en famille d'accueil ou au domicile familial.

1.4 LA STRUCTURATION DE L'INTERVENTION

Selon les SPAD, le nombre d'étapes structurant l'intervention du Service, de l'admission jusqu'à la sortie, est variable. Nous présentons le modèle partagé par plusieurs structures et indiquerons les variantes existantes au fil du déroulement. Plusieurs Services ont formalisé leur procédure d'admission.

Six étapes permettent de présenter les moments structurant l'intervention. Les trois premières ont une réelle importance car la justesse de l'orientation présage d'une optimisation du dispositif. C'est donc un processus d'évaluation qui traverse ces premières étapes.

Étape 1 : réception du « rapport de candidature »

L'ASE (ou l'AEMO) envoie un « rapport de candidature »²¹ à plusieurs MECS à la recherche d'une place libre. Ce rapport est de 2 ou 3 pages : historique, contexte, situation, là où en est l'enfant. Il est rédigé par le « référent ASE ».

Dans certains SPAD, c'est le Directeur – et/ou le Chef de Service - qui étudie ce « rapport » tandis que dans d'autres, c'est l'équipe du Service elle-même.

Quelques critères différents selon les SPAD :

- la situation correspond bien au Projet de Service
- la situation est sur le territoire de la MECS
- le danger pour l'enfant n'est pas trop important car le Service n'a pas les moyens d'assurer une forte présence régulatrice de violences.
- en rapport avec les moyens du Service : la question de la place en PAD (il y parfois une demande pour une fratrie de 4 enfants) mais aussi la possibilité de repli quand il n'y a pas de famille élargie (accueillir en repli une fratrie...)
- en rapport avec le territoire car un important éloignement entraîne des frais kilométriques.

L'expérience amène à se poser des questions :

- est-ce un placement à domicile faute de place en MECS ?
- est-ce un placement faute de toute solution ? (ex : un jeune qui fait tout exploser en collectivité et qui reste à domicile faute d'autre possibilité.)
- est-ce un placement faute de place en psychiatrie ? (Difficile d'articuler le psychiatrique et le social)
- est-ce une demande de PAD pour accompagner la famille à accepter un placement ?

« Dans notre Service, le premier PAD a été mis en œuvre en 1986 pour une situation où un adolescent fuguait régulièrement de la MECS pour retourner au domicile parental. A partir de 2010, les PAD visaient surtout à préparer le retour en famille des enfants après une période de placement en internat (comme le SAPMN).

²¹ Certains professionnels parlent de « rapport de situation »

Depuis 2014, les PAD sont surtout mis en place pour « des enfants de l'extérieur » à la demande des intervenants de l'AEMO ou de l'ASE.

Les demandes de placement « par défaut » sont nombreuses (les besoins étant plus importants que l'offre de places en internat) et l'appréciation des situations présentées dans le cadre de l'admission tend à éviter que le PAD ne devienne un « sas » pour des placements programmés à court ou moyen terme en internat.

A ce titre un consensus est établi entre la MECS et les services de l'ASE quand les PAD sont formalisés malgré l'impossibilité clairement énoncée d'un repli dans la structure qui les exerce. »

« Pour certaines situations, le PAD est une transition qui va favoriser un « travail de séparation » nécessaire au passage en MECS. Ce qui paraît alors placement « par défaut » a donc ses qualités... »

« La situation se dégrade avec la pénurie d'inspecteurs à l'ASE.

On refuse une orientation parfois alors qu'on a une place lorsque le PAD est non acté par l'inspecteur : on ne prend pas ...ou exceptionnellement. C'est un problème de responsabilité si une intervention à domicile se fait sans une décision claire. »

Étape 2 : présentation du « rapport de candidature » à l'équipe

La façon de procéder est ici plutôt la même dans les SPAD. La variante porte sur la rencontre du « référent ASE » qui a rédigé le rapport car certaines équipes considèrent cette rencontre nécessaire donc systématique tandis que d'autres l'envisagent en fonction de la complexité de la situation présentée. Certaines équipes sont inter-disciplinaires.

Quand le « référent ASE » ou AEMO (parfois les « référents ») qui a rédigé le rapport vient présenter oralement la situation, c'est l'occasion de l'amener à préciser l'origine de la demande, les objectifs en lien avec les attentes des instances décisionnaires et d'aborder certains aspects trop peu clarifiés.

« On a nos questions. Selon les référents (que l'on connaît) ; certains ont tendance à masquer les difficultés plus que d'autres. On sent que tout n'est pas dit (tout peut-il d'ailleurs être écrit ?). Des aspects sont minimisés, atténués ; c'est ceux-là qu'il faut aller chercher. On cherche l'enjeu pour l'ASE, leur demande. »

« Notre boussole : est-ce qu'il s'agit de répondre à l'intérêt de l'enfant ou à autre choses ? (Problème avec les parents). »

« L'équipe cherche à décoder. Il y a eu une longue séparation avec la famille d'origine et ça se passe bien dans la famille d'accueil mais l'ado demande à revenir en famille. Y a-t-il eu un travail effectif sur la problématique familiale ? »

« On repère les éléments manquants ou des zones d'ombre. »

« L'équipe veille à ne pas passer aux étapes suivantes quand le dossier semble trop éloigné des possibilités d'action du Service de façon que personne ne perde son temps. »

Une équipe qui pratique l'approche systémique réalise, dès cette première lecture, une « carte familiale » (voir p.77), un schéma qui présente les liens composant la famille et son environnement (partenaires institutionnels inclus). Cette schématisation sera un point de départ pour des échanges futurs avec les membres de la famille et les autres acteurs impliqués.

Dans la même perspective, une équipe dont plusieurs membres ont été sensibilisés à la psycho-généalogie dans le cadre de la formation continue utilise le « génogramme » (ou variante d'arbre généalogique).

Devant certains rapports, il arrive que l'équipe hésite beaucoup dans sa prise de décision. Certains professionnels préconisent de rencontrer la famille. Ils présentent alors l'intervention et mesurent les attentes (des parents, de l'enfant). Il s'agit de repérer si la famille est, ou pas, en demande d'aide sur le plan éducatif. La demande d'aide peut s'exprimer de façon plus ou moins explicite (une famille assure n'avoir besoin de personne tout en exprimant clairement des difficultés). Il en va de même pour la non demande (une famille qui dit refuser toute aide mais qui laisse des « ouvertures possibles » au dialogue, ou celle qui se situe dans l'évitement total, la fuite, le déni). Puis un temps de réflexion est laissé pour que chaque partie (famille, professionnels) évalue s'il est possible de travailler ensemble. Ces premières rencontres entre la famille et l'équipe peuvent permettre de faire changer d'avis ou de représentation les uns ou les autres.

« Mais parfois, ce qui semble sans solution réserve des surprises positives. Des craintes, des entre-deux débloquent des situations, ouvrent des perspectives ; comment être catégorique ? »

« Nos craintes ne suffisent pas à l'analyse. »

« On peut découvrir des aspects qui ne sont pas dans le dossier. Parfois de bonnes surprises. »

La réponse est parfois négative. Voici quelques critères, certains recoupant ceux utilisés dès la réception du « rapport ».

Ces critères sont mis en lien :

☉ avec les moyens du Service :

- réponse négative si la fréquence d'intervention est évaluée comme trop intensive (au-delà de deux fois par semaine) ;
- réponse négative s'il n'y a pas d'éléments concernant le logement, aspect qui révèle que les Services précédents n'ont pas pu entrer dans le domicile (cela crée un doute).

☉ avec les spécificités du territoire :

- réponse négative si la famille est trop peu mobile, ou si le référent indique qu'ils ne viennent pas aux rendez-vous ;
- réponse négative si la famille est sur un autre territoire car le « repli » sur l'internat provoquerait une rupture avec l'école ; d'autre part, l'éloignement met les familles en difficulté d'honorer les rendez-vous.

Un point semble tout à fait essentiel pour les Services : la notion de mise en danger de l'enfant. S'il y a placement, c'est que cette notion de danger est présente (article 375 du CC) et l'évaluation préalable de la situation permet de préciser le niveau de danger pour l'enfant. Cela doit être évalué de façon rigoureuse, sans ambiguïté autant qu'il est possible. Si le niveau de danger apparaît trop important, la mesure de PAD n'est pas adaptée. Si le Service découvre que le danger est avéré, le type de placement est à repenser.

Étape 3 : rencontre de la famille pour une pré-admission

Bien sûr, cette étape n'a pas lieu dans le cas où la famille a été sollicitée dans l'étape précédente. Dans tous les cas, la rencontre a lieu dans les locaux du Service. Une rencontre dans la MECS n'est pas souhaitable car elle risque d'activer une symbolique appartenant à une menace de placement en Établissement.

Sont présents : la famille avec l'enfant (ou les enfants), le référent ASE (ou AEMO) et l'équipe au complet ou limitée à deux personnes (selon l'inquiétude de la famille). En présence de famille recomposées il peut y avoir plusieurs rencontres d'organisées avec l'un ou l'autre des parents (ou autres détenteurs de l'autorité parentale). Certains Services acceptent la présence des beaux parents, grands-parents, concubins ou autres membres de la famille et/ou entourage de l'enfant selon les situations.

Certains Services veillent à créer une ambiance conviviale (café) pour ce moment qui met la famille sous pression.

D'autres sollicitent au préalable et de façon quasi systématique une rencontre avec les « référents » (ou Service placeur) avant de rencontrer la famille.

La question principale qui traverse cette étape de pré-admission est : cette famille accepte-t-elle que le Service intervienne chez elle ? Parfois un parent (ou les deux) est très réfractaire. Il faut alors beaucoup de temps pour que l'intervention soit acceptée.

On peut distinguer quatre temps lors de cette rencontre :

- l'ASE expose la raison du placement et les objectifs fixés
si ce n'est pas une « mesure administrative », il est indispensable de rappeler les attendus du juge, consignés dans le jugement ou l'ordonnance et d'en expliciter les termes pour redire à tous les acteurs qu'ils agissent au regard d'une décision de justice ; cela fait entendre à tous la raison d'être là ; il est important que la famille mesure qu'il y a une bonne communication entre l'ASE et le SPAD et que le Service connaît ce qui s'est dit à l'audience devant le Juge.
- la famille dit ce qu'elle pense de la « mesure », ses attentes, pose ses questions ;
- le cadre de l'intervention est présenté avec les modalités d'accompagnement ; règles, horaires, présence des professionnels le week-end et prestations du SPAD ; plus la présentation est claire et questionnée, plus cela permet à la famille de dire « oui » en toute connaissance de cause.
- des aspects administratifs sont traités
autorisation de transport de l'enfant dans les véhicules du Service
autorisation pour les soins médicaux
adresse et numéros de téléphone
photocopie du livret de famille.

Postures et compétences :

- les professionnels sont en « position basse », dans une attitude qui se veut rassurante, pour mettre en confiance avec bienveillance et empathie.
- ne pas chercher à tout aborder ; rester clair, pédagogue et succinct (entre 20 et 40 minutes) ;
- ne pas entrer dans la problématique familiale ;
- ne pas émettre de jugements ;
- éviter les questions intrusives ;
- prendre en compte le stress de la famille ;
- vérifier que la famille a bien compris (reformulation) ;
- avoir une écoute active ;
- témoigner d'une cohérence d'équipe.

Quelques difficultés :

- il peut manquer une personne importante ;
- un acteur peut avoir une certaine exubérance trop décalée au regard du stress de la famille ;
- l'échange avec la famille peut être assez pauvre ;
- il peut y avoir un écart entre la présentation de la famille et la réalité ;
- la famille peut exprimer son opposition à la mesure ; il convient alors de chercher à comprendre ce qu'elle a compris de la mesure.

Au terme de cette réunion, certains Services choisissent de s'engager directement. Une date est alors fixée pour aller au domicile familial.

Mais pour d'autres Services, si c'est la première rencontre avec la famille, l'équipe ne donne pas de réponse immédiate. Il y a un temps à prendre pour évaluer en équipe et cela laisse aussi du temps à la famille. Cette étape a un fort enjeu pédagogique : *plus ce temps de clarification est réussi, plus le contrat est clair et plus le contrat est clair, plus il donne toutes ses chances au dispositif.*

Étape 4 : admission et première visite au domicile

Deux cas de figure :

1 - le temps qui annonce l'admission est distinct de ce que sera la visite à domicile

Ce temps de l'admission peut être de courte durée. Un éducateur du SPAD va avec le « référent ASE » dans la famille de façon à ce que le référent, qui est porteur du cadre défini par le Juge, introduise l'éducateur dans la famille.

Un Service n'annonce pas l'admission avec le « référent » mais avec un représentant de l'institution (Chef de Service ou Directeur). Sont alors donnés : le livret d'accueil, la Charte des droits et le règlement de fonctionnement. Ce temps va aussi permettre de remplir le DIPC. Il est signé par la famille et l'enfant.

Un nouveau rendez-vous au domicile est fixé avec l'éducateur.

2 – L'admission et la visite proprement dit sont un même moment

Cette visite au domicile est effectuée par l'éducateur du Service qui suivra la famille (il arrive qu'il soit absent et donc remplacé par un autre éducateur mais cela est plutôt négatif). Certains Services, pour cette première visite, envoient un deuxième éducateur qui va aider à l'observation du contexte et au décodage de ce qui se passe.

Cette visite a pour principal objectif de réussir une « adoption mutuelle », une amorce de confiance. L'éducateur est donc dans une situation paradoxale puisqu'il doit établir une forme d'alliance tandis qu'il fait intrusion dans l'espace privé familial et représente la possibilité d'un placement en internat si la mesure n'opère pas. Plus la famille est demandeuse moins cette menace du placement est présente.

Dans la famille, est repris le précédent rendez-vous : le sens du PAD est-il compris ? Il y a souvent un effort de traduction à faire (sans infantiliser) car certaines familles ont un vocabulaire limité, des difficultés à se saisir des nuances.

Les objectifs du jugement (s'ils sont clairs) sont redits puis il s'agit de trouver ensemble des objectifs communs. Les modalités d'intervention sont redites.

« Pour le premier rendez-vous au domicile il ne faut pas se loucher, être présent à 300 % ! »

« Les familles n'ont souvent plus confiance dans les « Services sociaux ». C'est dans un travail de proximité que s'instaure une confiance qui rame à contre-courant. »

« Il faut réussir à composer avec le contexte dans lequel on est accueilli et adopter notre posture en fonction de l'accueil qui nous est fait. »

« A la porte, on attend que la famille nous invite à entrer et nous précise où nous installer. L'environnement immédiat nous indique s'il y a lieu de se déchausser ou non. Parfois cela est nécessaire en signe de respect de la culture familiale. On demande que l'on puisse s'entendre (son T.V.) et que les adultes au torse nu veuillent bien se couvrir. »

« Je procède à la visite du domicile si j'y suis invité. »

« Ce n'est pas le moment de parler de « la » problématique ou de sur-réagir à ce qui se passe. »

« A chaque visite, s'il est nécessaire de nous déplacer dans le logement - par exemple pour rejoindre l'enfant dans sa chambre - nous demandons l'autorisation. »

« S'il y a des tensions, le rappel de l'ordonnance est plus affirmé.

Si des freins sont formulés, je dis : il fallait le dire à l'audience car je n'y étais pas. Il y a un message à faire passer : vous et nous sommes dans le même bateau, sous la décision du Juge. »

L'observation in situ donne des informations : propreté, ordre, qualité d'accueil, répartition de l'espace et place de l'enfant. Plusieurs aspects peuvent indiquer un écart (ou pas) entre ce qui s'est dit lors de la rencontre de pré-admission et ce qui se constate.

C'est donc un moment important pour le Service et difficile pour la famille. Certaines familles préparent la venue, d'autres pas.

Étape 5 : le fonctionnement du Service

1. Les intervenants

Certains Services interviennent systématiquement en binôme. A l'inverse, d'autres Services envoient un seul éducateur, de préférence la même personne, qui devient référent unique. Dans ce cas, un professionnel susceptible d'assurer le remplacement est présenté à la famille.

Un Service prend une position intermédiaire. Durant le premier mois, temps de l'évaluation de la situation et du système familial, deux regards professionnels sont nécessaires. Ce n'est qu'ensuite qu'une évaluation amène l'équipe à déterminer la nécessité ou non d'intervenir à deux soit auprès de toute la famille, soit auprès des parents, soit auprès de l'enfant. Cela dépend du besoin et des difficultés rencontrées.

2. La fréquence d'intervention

Plusieurs choix

- Interventions en moyenne trois fois par semaine. Volonté de dissocier le travail avec l'enfant seul, les parents seuls ou les deux ensemble (au regard des objectifs de travail qui guident nos choix).
- Au minimum, une fois par semaine (entre le lundi et le vendredi), au maximum tous les jours (un service intervient le samedi). Le week-end (dimanche et nuit) il est possible de téléphoner au Cadre de Service.
- Une astreinte permet de joindre le SPAD 24 heures sur 24.

C'est vraiment l'expérience qui permet de « doser l'intervention ». Il y a quelques critères pour régler la fréquence d'intervention :

- la demande de la famille ;
- une personne est submergée et on repère un besoin de soutien, de ré-assurance ;
- un temps de conflit qui réclame une intensification de l'intervention.

3. Quelques objectifs :

- rechercher l'adhésion ;
- co-élaborer des objectifs de travail ;
- faire ensemble ;
- faire faire.

In fine répondre à la commande du magistrat.

et quelques conditions de réussite :

- éviter les questions intrusives ;
- respecter l'intimité et l'espace familial ;
- définir avec la famille les horaires de rencontre. Instaurer des rendez-vous fixes d'une semaine sur l'autre en réponse au besoin de repères stables pour la famille.

4. Les personnes rencontrées et les lieux de rencontre

Selon la situation, l'éducateur peut voir la famille et l'enfant, la famille sans l'enfant ou l'enfant seul. Quand c'est un ado, il est souvent vu seul (bureau, Mac Do, chez lui) ou dans son réseau.

Avec un petit enfant, on peut avoir une activité qui fait médiation (activité alibi).

Il est aussi possible de voir plusieurs personnes de la famille ensemble ou, à l'inverse, tel ou tel membre de la famille isolément (enfant, grand-mère, etc.). Rencontrer l'enfant seul se fait avec l'accord des parents ; cette rencontre n'a pas lieu au domicile familial. Toutes ces rencontres sont portées à la connaissance de tous.

Il y a parfois des difficultés d'accès dans certaines cités.

Il y a aussi de réguliers contacts avec la famille (ou l'enfant) par téléphone. Il s'agit de rassurer sans répondre de façon trop directe aux demandes.

Il faut multiplier les lieux pour avoir des observations différentes qu'au domicile.

Un SPAD a un local qui permet d'animer des activités permettant aux enfants de se côtoyer.

Selon les Services un point régulier entre l'équipe du Service et la famille est instauré. Il y a plusieurs fréquences et plusieurs modalités. Par exemple :

- 1 fois tous les deux mois ;
- 1 fois toutes les 6 semaines avec un déplacement de la famille (avec ou sans enfant) dans le Service

Un Service articule trois actions : les visites à domicile (éducateur seul), une rencontre toutes les 6 semaines dans les locaux du Service avec l'éducateur et la psychologue, des rendez-vous avec des partenaires actifs dans l'environnement de l'enfant (principalement l'école).

5. Faire ensemble

En complément des interventions au domicile, des sorties sont proposées pour se retrouver ensemble ailleurs qu'au domicile : pique-nique, sortie culturelle, repas en commun, etc. Cela permet de se découvrir autrement, d'observer les relations, les réactions.

Étape 6 : la sortie du Service

La date de sortie du Service est fixée par le Juge (non renouvellement). Parfois la fin de la mesure correspond à la majorité du jeune ou à la fin de l'année scolaire.

Le Juge dit fréquemment « dans un an, on se revoit ». Mais pour certaines familles le Service demande une convocation tous les six mois pour que la famille reste mobilisée (l'audience fait pression – « c'est la dernière chance avant le placement »).

Il arrive que le PAD s'arrête à la demande du Service et parfois sans l'accord des parents.

Souvent l'intervention touche à sa fin quand le Service travaille à faire entrer d'autres acteurs dans le système familial. Il est notamment important que la famille ait bien repéré le professionnel à saisir en cas de difficulté (faire rencontrer l'ASS de secteur par exemple).

Il est important de souligner qu'une mesure qui perdurerait alors qu'elle ne s'avère plus nécessaire, tendrait à apporter un « confort » préjudiciable à l'autonomie de la famille.

« On doit se retirer à temps quand la situation ne nécessite plus notre intervention pour éviter de laisser croire aux parents que notre présence auprès d'eux est indispensable. »

Critères de fin de mesure :

- la fréquence d'intervention descend à une fois par quinzaine ;
- les objectifs posés au départ sont atteints ;
- la situation familiale est apaisée et les ressources propres à la famille sont mobilisées ;
- la situation n'évolue plus et il faut envisager un autre type d'intervention ;
- la situation familiale est trop dégradée et un placement en Établissement est nécessaire.

Six mois après la sortie du SPAD, un Service invite chaque famille à faire le point.

Toute famille peut aussi, quand elle le souhaite, solliciter le Service de Soutien à la Parentalité.

« Le Service a suivi un jeune, entré à 13 ans et demi. Il est jumeau d'une sœur qui est placée. Pour aller jusqu'à son CAP, il bénéficie d'un Contrat jeune majeur. Après son CAP, nous lui proposons de poursuivre. Il refuse, comme si la marche était trop haute pour lui. La mesure (et le Contrat) s'arrête.

Ce n'est pas facile. Pendant des années, il y a eu une forme d'attachement, une croyance en sa réussite. Au moment où la réussite est là, il arrête. Il faut se dire que ça lui revient à lui de décider quelque chose pour lui-même. On a fait un bout de chemin ensemble mais maintenant, il pose ses propres choix. Être capable de vivre le paradoxe attachement / détachement. Humilité.

Un an plus tard, il téléphone à l'éducatrice qui l'avait suivi pour reprendre la formation. Il n'appelle pas au titre d'une fonction puisqu'il n'y a plus de mesure ; il appelle une personne avec qui il y eut et il y a encore un attachement. »

1.5 DE NOUVELLES MODALITES POUR ACCROITRE LA MODULARITE DES REPONSES

1.5.1 Le repli

1. Il est demandé à l'Établissement spécialisé auquel le SPAD est adossé de conserver, au regard de cette mesure, une place disponible dans sa structure pour réaliser, si besoin, un repli. « Le repli constitue une mise à l'abri temporaire lorsque la situation familiale nécessite une protection momentanée du jeune. Il peut varier d'une journée à plusieurs jours et intervenir parfois avec une certaine régularité » Extrait du référentiel du PAD dans le Bouches-du-Rhône (annexe 3).

Dans la réalité il s'avère qu'il n'est pas réaliste de garantir les places disponibles en MECS à hauteur du nombre de « mesures de placement à domicile ». Une possibilité est aussi de faire appel à la famille élargie (grands-parents, tante, amis), à une famille d'accueil et parfois à une autre MECS. Faire appel à une famille permet de diversifier les possibilités en fonction de la problématique rencontrée.

Certains SPAD ont fixé un temps de repli limité à quatre jours, d'autres adaptent la période à la situation et sa difficulté.

Une MECS a créé un espace « Maison des familles ». En cas de force majeure il est arrivé qu'une éducatrice du SPAD aille avec l'enfant séjourner dans cette maison 48H ou 72H.

Une solution est aussi qu'une famille d'accueil ait un agrément supplémentaire libre pour être réactive au pied levé.

Certains SPAD font visiter, dès l'admission, le lieu du repli et précisent la liste des causes de repli. D'autres au contraire ne veulent pas valoriser le lien entre PAD et MECS.

2. A la création du SPAD, le repli s'est avéré un véritable piège au placement. Quand il n'y avait pas de place dans la MECS, l'enfant était orienté vers le SPAD. Mais la situation était telle qu'il fallait pratiquer beaucoup de replis conduisant à convertir la place disponible pour le SPAD en une place supplémentaire dans la MECS. Cela devenait une forme de « placement déguisé ».

Aujourd'hui le SPAD veille à ce que chaque dossier soit présenté de façon suffisamment complète pour ne pas se tromper sur l'orientation. D'autre part, lorsque le retour en famille s'avère impossible, une démarche de changement de projet est engagée, allant jusqu'à chercher une place dans une autre MECS. C'est la fin du raisonnement erroné : « puisque vous le prenez en repli, c'est bien qu'il y a une place... »

Une autre MECS, au contraire considère les replis comme une façon de construire une transition lorsqu'il faut passer du SPAD à la MECS.

3. Le repli articule le SPAD et la MECS. Autant dire que la qualité de cette articulation rejaillit sur le fonctionnement de ce repli et l'accueil de l'enfant.

« A la création des Services, il n'y a pas eu de réflexion globale pour penser le repli. Encore aujourd'hui, cela manque. Le repli est perçu comme notre problème et non comme une difficulté vécue dans la famille. C'est donc du « coup par coup » qui reste pris dans une rivalité entre la MECS et le Service. »

Il faut dire qu'au départ la création du SPAD a été mal vécue par l'internat ; « tout est pour le SPAD, ils ont leur voiture, le téléphone, ils ne travaillent pas le week-end ». Rivalités de confort de travail, d'organisation. Les éducateurs de la MECS, par méconnaissance de notre réalité, attendent qu'on les soulage.

Le repli va donc à contre-sens et provoque des réflexions : « on a un groupe qui roule bien et tu nous amènes une épine ».

« Pour les ES qui travaillent en internat, l'ES qui travaille sur les PAD est celui qui se promène... Beaucoup de représentations en interne sur le travail en PAD qui n'est pas bien cerné ; les représentations sont plutôt négatives. »

« Les éducateurs de la MECS ne connaissent pas notre travail. Vu de l'internat, le SPAD c'est la liberté sinon la planque. »

« Pour que le repli se passe bien, il ne reste plus qu'à être copain avec l'éduc de l'internat. »

« On arrive avec une enfant que la mère a mise à la rue et en arrivant les éducateurs disent : « Où elle va manger ? On n'a pas de chaise ».

« Un temps donné, on ne faisait plus de repli tant on sentait que l'enfant ne serait pas bien accepté dans l'établissement. »

« Aujourd'hui encore, l'équipe d'internat vit l'arrivée d'un enfant comme une charge de travail supplémentaire. Quelle intervention de l'éducateur du SPAD pendant le repli dans la MECS ? »

4. La mise en œuvre du repli pose des questions territoriales. Lorsque la MECS de repli est loin du quartier où vit l'enfant, il faut des heures de déplacement pour emmener l'enfant à son école et le ramener à la MECS.

Pour éviter cela, une MECS a fait le choix de prendre des « mesures de placement » qui sont de son arrondissement marseillais. Une autre a choisi le lieu du SPAD à dessein afin « de favoriser la fréquentation du Service par les usagers et de permettre à l'enfant de conserver des repères dans son environnement ».

5. Pendant le Colloque, le juge pour enfants a porté plusieurs interrogations : quand un repli est décidé, il l'est pour combien de temps, avec quels objectifs ? Qui évalue et décide de transformer le PAD en placement en établissement ? Quel est ce pouvoir des travailleurs sociaux, jusqu'où y a-t-il délégation du juge pour enfants ?

Il a aussi dit sa surprise quant au peu de replis constatés. Il a questionné, se demandant si cela relevait soit d'une frilosité des intervenants, soit d'un défaut de position claire ; n'y aurait-il pas une mise en impuissance des travailleurs sociaux par les familles ?

Un constat partagé par une majorité de Services est qu'au fil de l'expérience du SPAD, il y a eu une réelle diminution des replis. Plusieurs raisons à cela :

- Dès qu'il y a une crise, le repli pourrait être déclenché. Mais « on essaie de ne pas réagir trop vite » pour ne pas installer une forme de menace qui pourrait être utilisée par les parents : « tu vas aller au foyer ».

« Nous avons découvert que parler rapidement du repli a un travers : les parents se servent du repli comme d'une menace sur l'enfant et nous appelle en disant : « venez le chercher, on n'en peut plus ».

Les parents construisent envers l'enfant une épée de Damoclès en miroir de celle qu'ils ont eux-mêmes pour le placement de l'enfant ; on se trouve alors instrumentalisés par les parents.

Dans ce cas, nous rappelons qu'on est là pour travailler avec eux, que s'ils souhaitent une modification de ce principe, il faut saisir le Juge. »

« A l'origine du Service, dans la présentation de notre intervention, on incluait la possibilité du repli. Aujourd'hui on n'en parle pas aussi directement. »

Considérer le repli comme une réponse d'urgence peut installer des fonctionnements réactifs qui ne posent pas d'analyse.

« La mère nous demandait régulièrement de venir prendre l'enfant. Cela devenait un jeu : elle poussait l'enfant à bout pour nous faire constater qu'elle était maltraitée par son enfant. On a travaillé avec la mère sur le thème du mauvais objet. Ça a changé notre façon d'intervenir. »

Aujourd'hui le repli ce n'est pas « parce que l'enfant a fait quelque chose de pas bien » mais parce que l'enfant est vraiment en danger.

- Avec l'expérience, les professionnels découvrent que la crise au sein de la famille est un révélateur, souvent une occasion d'apprendre des aspects jusque-là peu entrevus, un temps où les choses sont à travailler. Plutôt que de retirer l'enfant, s'il n'y a pas de danger patent, il convient de faire de la crise un temps d'intensification de l'intervention avec pour objectif que la tension baisse, de chercher avec les acteurs ce qui fait baisser cette tension.

« Il y a un clash important entre une jeune fille et sa mère pendant le week-end. Le lundi matin, l'équipe voit la jeune fille et sa mère ; le problème s'avère reposer sur des incompréhensions autour de l'organisation de la vie quotidienne. Elles rentrent ensemble après que l'équipe ait précisé ce qu'elles pouvaient entreprendre. Mardi, en réunion d'équipe, il y a un retour d'observation. Le mercredi, la jeune ado est reçue seule. Le jeudi, l'éducateur du SPAD va dans la famille pour voir comment ce qui a été décidé est tenu ; il donne des « outils » pour l'organisation du quotidien. Le samedi, il est proposé de partir en camp pour une semaine. A l'occasion de ce repli, on déplie. Et le repli est pensé comme une modalité de retour à la maison et non comme l'activation d'un questionnement sur un éventuel placement. »

« Quand on est clair sur l'évaluation en amont, le repli est réussi. »

« Du lundi au vendredi, des rencontres ont été organisées avec les parents en famille en se demandant : cette crise est-elle contextuelle ou va-t-on vers le placement ? D'avoir abordé les questions ainsi a permis de renforcer nos capacités d'échange. »

Ainsi la multiplication des expériences de repli a permis aux équipes de SPAD de quitter leurs peurs et d'appréhender autrement ces moments de crise en intensifiant leur intervention et en apprenant à regarder ce qui paraît une urgence comme un symptôme dont il faut étudier les aspects déclencheurs. Bien sûr que de retirer l'enfant de son milieu fait cesser la crise mais le meilleur moyen que la crise n'entre pas dans une répétition est bien de la traiter dans la situation même où elle surgit.

« Au début, on repliait beaucoup, aujourd'hui on ne replie plus. Nous sommes sorties de la MECS avec des peurs. Le repli était une façon de nous sécuriser face aux risques que nous semblait vivre l'enfant. C'est la maturité et l'expertise liée à l'expérience qui modifie nos réactions. »

« On évite d'intervenir dans l'urgence et en situation de crise (sauf cas exceptionnel), on diffère dans le temps pour prendre le temps de bien évaluer. Depuis 4 ans les pratiques se sont modifiées, les approches ont changé : l'équipe réagit avec plus de recul face à la notion d'urgence telle que définie par les familles ou par les partenaires. »

« Le repli, c'est uniquement en cas de réelle urgence. Par exemple une enfant qui vit seule avec sa maman et la maman est hospitalisée. »

1.5.2 Le répit

Le répit est un moyen ponctuel de faire face à une difficulté anticipable. On n'est pas dans l'urgence et on choisit le temps de ce répit (week-end, vacances). Le répit a un type de facturation spécifique qui est différent des temps de vacances. Le référentiel du PAD dans les Bouches-du-Rhône le qualifie de « pause bénéfique pour les familles et les enfants ».

Toutefois, un SPAD a décidé de ne pas organiser les temps de répit à la MECS, comme s'il était possible de penser qu'aller dans un établissement était comme un week-end chez les grands-parents. Il y a une violence symbolique de la mise en internat. L'accueil est difficile au moment même où l'enfant a besoin d'attentions particulières.

CONCLUSION

Ces possibilités répondent bien à la critique posée par le Rapport Naves Cathala²². Il s'est agi de créer des réponses « réactives » et « adaptables à la situation du mineur ». Elles sont, côté familial, le pendant de l'accueil séquentiel en internat. La palette de types d'accueil est ainsi passée en 30 ans d'une alternative radicale « tout familial / tout internat » à des combinaisons multiples entre accueil en établissement, accueil séquentiel, accueil ponctuel (repli ou répit), placement dans la famille (PAD).

Pour certains enfants, le repli en famille d'accueil est bien moins traumatisant que dans l'internat de la MECS. Un SPAD salarie la famille d'accueil à chaque fois qu'elle prend en charge un enfant à l'occasion de repli ou de répit. C'est une famille d'accueil (agrément) qui n'est pas salariée de l'ASE mais de l'établissement. Un suivi par l'équipe éducative est assuré a minima avec une visite hebdomadaire. Chaque mois, la famille participe également aux « Analyses de la pratique ». Pour la MECS, c'est une modalité de plus qui lui permet d'être un « espace de ressources diversifiées ».

1.6 UNE DECONSTRUCTION DU MODELE CLASSIQUE

1. Le cadre d'une institution classique de type MECS anime un collectif qui réunit enfants et professionnels dans un espace-temps structuré par une organisation. Celle-ci combine des réponses aux besoins des enfants, une planification en fonction des activités de l'enfant (école, sport, etc.), un projet institutionnel et des obligations liées à la législation du travail.

Le domicile familial pose un autre cadre. Il a sa propre façon d'organiser son espace-temps, l'intervention professionnelle devant s'adapter à cette organisation installée par des habitudes propres au mode de vie des acteurs. Ainsi le domicile familial forme un système qui pose sa singularité ; aucun système familial ne se ressemble et c'est cette singularité qu'il s'agit d'approcher.

²² Voir plus haut p.11

« A l'internat, on fait à la place des parents. Au domicile, au contraire, il s'agit de les amener à faire : « vous savez mieux que moi ce qui fait pleurer votre enfant » ».

« Un éducateur en internat peut obliger un jeune à se lever le matin. Dans la famille, l'éducateur n'est pas dans la position d'exiger un fonctionnement particulier. On accompagne les parents à se positionner et l'enfant, à trouver un intérêt pour lui à changer d'attitude. Mais ça prend du temps. »

« Dans la MECS, le parent vient voir l'enfant à des moments cadrés. Et il reste au seuil de la MECS. On l'interroge sur ce qui s'est passé le week-end. Puis, on lui dit ce qui s'est passé dans la semaine.

Un jour, un parent me dit : « moi, je veux pas savoir ce qui se passe dans la semaine puisque je ne rencontre pas les mêmes problèmes le week-end ». L'écart apparait de plus en plus fort entre ce qu'on vit en MECS et ce qui se vit en famille. »

« Dans la famille, il faut adapter son discours, se décaler d'un discours trop éducatif voire normalisant. »

« Il faut être prêt à travailler seul. Il faut apprendre la posture qui permet de rentrer dans certaines cités où il faut montrer « patte blanche ». Et travailler à domicile c'est travailler dans un environnement parfois peu favorable, accepter de travailler dans un contexte insécurisant où il faut faire preuve d'adaptation. »

« En internat le Projet de Service est parfois survolé par les éduc. Au SPAD, il doit, par contre, être clairement intégré pour être porté dans l'institution famille qui n'est pas l'institution spécialisée. »

2. L' « internat » est pensé comme venant faire à la place des parents. L'écart majeur entre l'internat MECS et le PAD tient donc à la place de la famille ; d'un côté, la famille n'est pas présente (même si elle est de plus en plus prise en compte), de l'autre rien ne peut se faire sans la famille. Aller à domicile, demande donc de se départir d'automatismes propres à l'internat car les actions envers l'enfant sont réalisées par la famille elle-même. L'objectif du SPAD est que la famille fasse tout ce qui lui est possible de faire ; les intervenants pallient seulement si la famille est en difficulté.

Alors qu'en internat, les professionnels savent être réactifs et donner des réponses adéquates et rapides, à domicile, il faut s'empêcher de répondre rapidement. Vouloir aider, c'est souvent vouloir que ça aille vite et se mettre du côté de la réponse comme évidente. **Le temps familial n'est pas donc le temps de l'internat.** Devant un obstacle, c'est à eux de trouver une réponse ; à nous de favoriser un processus de décision, donc de compréhension des possibles choix (avantages / inconvénients).

« Quand un éducateur de l'internat va vers le SPAD, il est habitué à faire des activités centrées sur l'enfant ; il lui est difficile de ne pas faire à la place de la famille. Il y a un formatage : s'il y a une mesure de protection, c'est qu'il y a des actions à conduire directement envers l'enfant. Il y a comme un activisme pour un résultat présumé attendu par l'institution. »

Dans le SAPMN, il y avait des prestations obligatoires (activités, vacances). Dans le SPAD, c'est le projet de l'enfant qui oriente les actions (vacances si besoin mais ce n'est pas obligatoire).

3. En institution spécialisée, il arrive d'entendre : « on n'est pas là pour travailler avec la famille, on est là pour l'enfant ». Cette façon d'opposer parents et enfant reflète une approche analytique qui décompose un ensemble en parties distinctes comme si le tout ne faisait pas système. Cela place la fonction de l'éducateur en compensation des défaillances familiales ; sa raison d'être tient à une insuffisance des compétences parentales.

Aller à domicile, c'est rencontrer des personnes en interaction et formant un ensemble où une certaine logique opère. On n'intervient pas *sur* le système. En entrant *dans* un système où chaque acteur a une place, on se préoccupe des interactions ; l'éducateur devient un élément en prise avec les réalités vécues. En fait, ce sont souvent les parents qui sont nos interlocuteurs principaux même si l'on intervient pour l'enfant.

Nous ne sommes pas là pour alimenter des tensions et encore moins des clivages ; il y a une façon de se centrer sur l'enfant qui en fait le problème de la famille, risquant alors d'alimenter une fausse place pour l'enfant. Tout ce qui vient étayer le système familial, le renforcer dans ses compétences, que cela concerne un parent ou un membre de la fratrie, est au service du développement de l'enfant pour lequel une « mesure » a été prise.

4. En l'absence des parents, les éducateurs d'internat font vivre un cadre qui active un référentiel qui renvoie à une vie familiale comme elle devrait être. Il y a dans l'internat plusieurs représentations circulantes qui alimentent des significations imaginaires concernant la « bonne » famille, un construit idéalisé de ce qui est bon relationnellement et matériellement pour tout enfant. Dans cette dynamique, le fait que tous les éducateurs travaillent sous le regard de tous les éducateurs vient renforcer les « significations imaginaires collectives », au risque de se stabiliser en idéologie qui n'est que « le versant rationalisé de l'imaginaire social »²³. L'institution spécialisée peut ainsi en venir à faire vivre un ensemble de normes qui s'impose à tous et que des règles explicites ou tacites ont pour fonction de mettre en œuvre.

« Quand j'étais à l'internat et que je voyais l'enfant revenir du week-end sale et mal habillé, mon regard sur la famille était sévère : ils l'ont un week-end et n'arrivent même pas à s'occuper de leur enfant. »

« Un jour, dans le cadre du Service à Domicile, j'ai été dans une famille que j'avais jugée. Dans la MECS, je réclamais des enfants que chacun tienne sa chambre propre et fasse son lit. Pour moi, cela fait partie d'une bonne éducation.

En venant au domicile familial, j'ai voulu continuer à tenir cette exigence : « on va ranger ta chambre ». Mais là j'ai compris, j'ai vu l'état de la maison et de la chambre, j'ai mesuré à quel point, ils n'avaient pas mon fonctionnement.

Aujourd'hui, je ne pose plus le même regard sur la famille. J'ai une tolérance sur les questions d'hygiène, de propreté et de rangement. Ce n'est pas de moi qu'il s'agit mais de cette famille avec ses habitudes et ses mœurs. »

« Je suis arrivée à trouver ma place au domicile grâce au séquentiel, à partir du moment où je ne pouvais plus transposer le fonctionnement de la MECS. »

« Au domicile, il ne s'agit pas de coller à notre vision de la famille idéale mais de découvrir cette famille-là, avec sa singulière façon de vivre. Il faut se décentrer, quitter ses normes. Oui, un enfant peut manger des pâtes tous les midis ! »

²³ GIUST-DESPRAIRIES Florence. *L'imaginaire collectif*. Erès, 2003. p.96

5. Il y a un écart entre une mesure d'« AEMO renforcée » et une « mesure de PAD ». La première est très centrée sur le jeune pour trouver un suivi éducatif, le plus adapté aux risques de marginalisation, de déscolarisation, de violence, d'errance. Très souvent le jeune a affaire à la justice pénale. Il y a peu de travail avec la famille car elle ne veut souvent plus entendre parler de son enfant et parfois même le rejette. C'est alors un travail de remédiation qu'il faut entreprendre avec la famille tout en se centrant sur le jeune pour tenter une remobilisation.

Tout l'intérêt du PAD est d'aller vers les compétences familiales. Chercher ces compétences au-delà du désordre, des problèmes d'hygiène et de précarité. Les Services sont confrontés aux difficultés primaires. Travailler avec le père pour travailler avec le fils ; ne pas travailler avec l'un sans travailler avec l'autre.

1.7 UN CHANGEMENT DE CULTURE

Un changement de culture, c'est d'abord un changement de regard. Une évolution qui ne s'est pas faite spontanément dans les SPAD, d'autant plus que beaucoup de professionnels sont passés de la MECS au Service de Placement à domicile. Certains ont appris à leurs dépens de leurs échecs et ont réajusté vite, déconstruisant leurs habitudes professionnelles. Passer d'une facile stigmatisation à une volonté de travailler-avec, quitter la place de « supposé sachant », du spécialiste en éducation pour entrer dans une co-construction avec des parents qui ont bien du mal à trouver leurs marques, ne pas proposer de solution mais entrevoir la façon qu'a un parent de la trouver, etc.

*« Des familles sont très habituées au regard du travailleur social lorsqu'il pointe : pas de savoir-faire avec l'enfant, pas de fonctionnement familial correct, pas assez d'hygiène, pas de travail, pas normal... Tout est pris dans la défaillance. On passe tout au crible (même l'histoire de vie des personnes). Certains professionnels de l'ASE ouvrent même les placards !
Donc pas d'estime de soi (souvent depuis l'enfance). Reproduction de la problématique.
Si on nous faisait subir la même chose, l'intervenant nous trouverait également plein de problèmes. »*

Sur le plan institutionnel, il s'agit d'entrer dans la souplesse que permet la modularité alors que pendant des décennies, la logique relevait d'une organisation en cases juxtaposées. Cette souplesse, liée au fonctionnement modulable, réclame un effort d'adaptation de la part des professionnels.

« Les éducateurs de la MECS interviennent sur l'extérieur. C'est l'occasion pour eux de décaler leur regard. Cela leur demande une réelle adaptation et un changement de culture. Ça réclame de la souplesse et une capacité à travailler dans le « sur mesure ».

« Il y a eu un « turn over » important lors de la mise en place de cette transformation. Sur dix professionnels seuls deux ont été en résistance. Ils disent : « je suis éducateur d'internat » ; une affirmation qui affirme une identité défensive. Ce qu'ils ne disent pas c'est que leur logique reste la substitution : heureusement qu'ils sont là puisque la famille est « défaillante ».

« Les éducateurs s'approprient les allers-retour des enfants, ils sont un moment du passage des acteurs, non d'un placement mais d'une transition. »

« L'ensemble des intervenants sont sur la même longueur d'onde : la famille est au centre, l'enfant n'est pas le problème. »

Pour que la modularité ne soit pas source de dissensions, l'équipe d'encadrement doit porter une vigilance accrue aux risques de clivage MECS / SPAD. Ainsi les professionnels de la MECS (maitresses de maison incluses) sont régulièrement invités dans le Service. Le travail y est présenté pour éviter le soupçon : « *là-bas, c'est tranquille, ils ne travaillent pas* ». Il s'agit de consolider la cohérence d'une démarche globale puisque MECS et SPAD sont pensés comme un même dispositif avec un accent mis sur les transversalités. A partir d'une analyse commune des effets du placement s'instaure une culture partagée autour de la prise en considération de la famille.

Une certaine conception de l'éducation spécialisée a pu développer la fonction professionnelle comme venant suppléer, compenser les défaillances des parents. La raison d'être de l'éducateur se met alors en miroir avec la famille, et le spécialiste se renforce contre les parents : plus les parents sont mauvais, meilleur est l'éducateur. Bien sûr, il arrive qu'une famille ou qu'un parent soit maltraitant et l'établissement offre alors un cadre de vie cohérent à des enfants qui ne trouvent pas assez de sécurité psychique et/ou physique dans leur famille. Mais ce cadre peut être mis en œuvre sans qu'il soit question de se substituer aux parents, à la famille (« nous sommes une grande famille » entend-on parfois). L'« intérêt supérieur de l'enfant » ne passera jamais par l'instauration d'un conflit de loyauté qui met l'enfant comme devant choisir entre sa famille et les éducateurs spécialisés. Les professionnels ont une « alliance » à réussir avec les parents pour que le processus éducatif nécessaire au développement de l'enfant soit porté par les acteurs qui sont, de fait, autour de l'enfant. Plutôt que de penser substitution ou suppléance, Frédéric Jésus développe la notion de co-éducation : « si l'on accepte l'idée que l'éducation est au cœur du processus d'humanisation de l'homme, il faut que soient solidairement assumées, par et entre tous les adultes concernés, les tensions de fond qui lui sont inhérentes »²⁴.

Enfin, une majorité des organisations SPAD sollicite les professionnels d'une façon qui ne recouvre pas les horaires fixes des structures fermées.

*« Ce n'est pas aux familles de s'adapter au fonctionnement du Service.
Nous nous adaptons aux horaires d'une maman qui travaille. Quand la famille a des rendez-vous (ITEP, orthophoniste, etc.) on compose pour ne pas ajouter de la contrainte.
Notre repère : voir au moins une fois par semaine chaque famille. La continuité est importante. Ne pas annuler une rencontre, c'est aussi gagner en crédit auprès de la famille.
Souplesse dans le pilotage du Service ; si la famille n'est pas libre, on ne va pas au bureau pour rien sachant qu'à d'autres moments, il faudra être plus disponible. Importance de la confiance du Chef de Service qui est ici nécessaire. »*

*« Souplesse, disponibilité, on lit les mails le soir, on utilise le portable personnel ; bref, davantage d'interférences dans la vie privée.
La responsabilité est plus grande au domicile, plus d'isolement donc plus de stress. »*

*« On a parfois l'impression qu'entre l'internat et le SPAD, il y a une situation de concurrence ?
Le recrutement en interne des ES sur le PAD n'est pas toujours facile : des profils et compétences spécifiques sont recherchés Il est nécessaire de bien maîtriser la communication écrite. Ce recrutement est encore plus difficile en externe car les éducateurs n'ont pas la « culture de la maison ».*

²⁴ JÉSUS Frédéric. *Co-éduquer. Pour un développement social durable*. Dunod, 2004. p.176

1.8 LES EVOLUTIONS DANS L'ORGANISATION DES SERVICES

1. Une grande partie des Services a vu les effectifs s'accroître au fil de l'expérience.

2. A l'ouverture, bien des organisations ont prolongé les logiques à l'œuvre dans l'établissement : planification des interventions, pointage des horaires.

« A la création du PAD, le poste d'éducateur a été bien cadré : temps d'intervention précisés. Mais cela s'est avéré trop figé ; ça n'a pas bien fonctionné. Une éducatrice de la MECS qui voulait que ses temps d'intervention soient fixes comme en internat ne s'est pas adaptée. »

Après plusieurs mois d'expérimentation, les Services ont mis en place des modes d'organisation plus souples car basés sur une réactivité aux événements en famille. Aujourd'hui, la plupart des éducateurs s'auto-organisent dans un créneau horaire repéré (exemple : 10h – 19h ou 9h / 20h).

Bien sûr, des modalités de reporting sont établies : noter son temps d'intervention sur son agenda, remplir des « fiches d'intervention » précisant le lieu de l'heure, utiliser un agenda en ligne. Autant dire qu'une certaine confiance entre le responsable du Service et le professionnel est indispensable.

La réactivité est un aspect mais certains Services ont organisé aussi une régularité car elle donne des repères à l'enfant et à sa famille : « *tel jour, c'est telle famille qui est à rencontrer* ».

3. Le Chef de Service a dû également réajuster sa forme de travail. Il n'est pas dans la même situation qu'en établissement et le rapport avec les intervenants s'en trouve changé. A l'internat, le Chef de Service est le pilote des actions entreprises, des régulations nécessaires ; il voit le travail réalisé et les événements vécus, il participe à la vie de l'équipe et contribue à l'élaboration des interventions. Au SPAD, soit il ne se rend pas dans les familles, et n'a que la parole des intervenants sur ce que l'on y fait, soit (dans un des cinq services) il effectue la toute première visite à domicile avec l'éducateur référent de la famille afin de resituer le cadre d'intervention et représenter l'ensemble de l'équipe.

C'est l'équipe qui est « sachante ». Le Chef de Service se trouve, quant aux contenus de travail, à la fois intégré et dépendant de cette équipe. Bien sûr, il tient le cadre administratif et sa fonction organisationnelle est nécessaire. Mais sur le plan éducatif, ce sont les intervenants qui animent le sens de leur travail. En revanche, parce qu'il n'intervient pas régulièrement dans la famille, il contribue au recul si indispensable à ce travail.

4. Pour un SPAD, les réunions qui avaient lieu dans la MECS se font maintenant dans le local du Service situé dans un beau lieu, accueillant, qui manifeste quelque chose de positif. Cela met à distance d'un lieu marqueur qui renvoie à l'internat.

5. Plusieurs SPAD travaillent avec des familles d'accueil pour qu'elles assurent le repli ou le répit. Certaines de ces familles sont salariées de l'institution.

6. L'expérience a conduit un Service à provoquer des révisions du « jugement ». Le SPAD est mandaté pour intervenir dans une famille dans laquelle un enfant a été ciblé par une mesure de justice. Et l'on découvre que, soit c'est toute la famille qui fait problème, soit c'est un autre des enfants. A la commission ASE (CARS), nous indiquons qu'il faut revoir le jugement étendre le suivi judiciaire à d'autres enfants.

7. Avec le temps, les compétences requises pour assurer les interventions à domicile deviennent plus claires :

- une réelle facilité dans la relation, dans l'échange ;
- une expérience permettant, si besoin, de s'affronter à la famille ;
- une conception de la famille en cohérence avec le projet institutionnel ;
- une bonne connaissance des enjeux éducatifs ;
- une capacité d'élaboration et d'analyse des interactions ;
- une connaissance de la protection de l'enfant (savoir décoder le danger avec mesure) ;
- une capacité à animer des entretiens familiaux ;
- une bonne expérience du travail en équipe.

2. LA CO-CONSTRUCTION AVEC LA FAMILLE AVEC ET POUR L'ENFANT

Par rapport à la MECS, la vision de la famille en SPAD est plus globale car les professionnels sont impliqués dans les interactions familiales et les réactions de chacun. L'objectif général est bien de travailler pour l'enfant mais ce « pour », parce qu'il se réalise au sein de la vie familiale, réclame des actions engagées « avec » les parents et autres membres composant le réseau de l'enfant (fratrie, famille élargie, amis).

La construction d'objectifs ciblés et proportionnés ne peut donc se faire sans la famille, il appartient même à l'intervenant de les faire émerger, de favoriser les conditions de cette émergence. Il convient donc de parler de co-construction. On peut, toutefois, repérer un processus progressif qui articule trois grands objectifs. Ces objectifs, distingués ici, ne se juxtaposent pas, ils se combinent au fil du travail d'accompagnement :

1. Nous l'avons vu, l'objectif de travail tout à fait premier est d'instaurer des relations de confiance avec le ou les parents sinon d'autres membres de la famille. On a ici repéré la nécessité de prendre le temps (premières étapes décrites ci-dessus) de bien clarifier le point de départ de la « mesure de placement » et les contours de l'intervention du SPAD.

« La recherche de l'adhésion de la famille à la « mesure » s'impose comme un principe général d'action en s'appuyant sur le savoir-faire parental et la capacité à la mise en œuvre dans les différents aspects de la vie de l'enfant ou du jeune. »

2. Cet objectif met parfois beaucoup de temps mais dès qu'il est possible de s'entendre, l'objectif principal devient la reconnaissance des ressources présentes dans le foyer familial. Cela passe par un repérage des compétences des uns et des autres, compétences qui, une fois repérées et activées, ont à être reconnues. Beaucoup de situations difficiles sont liées à des phénomènes de dévalorisation, de manque de confiance en soi ou de doute en ses capacités. L'approche pas compétences est ici déterminante, prenant le contrepied des tendances stigmatisantes promptes à repérer les insuffisances (de l'autre...).

« L'action professionnelle s'attache à consolider, soutenir, étayer la fonction et les postures parentales : veiller au développement harmonieux de l'enfant ou du jeune dans son milieu naturel. »

3. Lorsqu'une certaine dynamique d'« empowerment »²⁵ est en place, lorsqu'une certaine consolidation des possibilités endogènes au système familial se manifeste, commence le travail de mise en lien de cette famille avec d'autres acteurs de l'environnement comme autant de ressources possibles qu'ils apprennent à mobiliser. Cette ouverture de la famille sur son environnement et vers les acteurs du droit commun est une étape essentielle vers l'arrêt de la « mesure ».

²⁵ Ce terme indique le développement, pour chaque individu, de son propre pouvoir d'agir qui va d'une simple action qui confirme une capacité à la possibilité plus globale de transformer ses conditions de vie.

2.1 REPERAGE ET RENFORCEMENT DES COMPETENCES PARENTALES

Guy Ausloos a bien montré la pertinence de « l'entrée compétence »²⁶. Elle ne doit pas être idéologique, permettant de faire comme si cette famille n'avait pas ses difficultés et ses limites. Il s'agit d'un modèle qui ne se centre pas sur ce qui ne va pas pour apprendre à voir les potentialités, les ressources, les possibles non révélés, les capacités en friche. Il décrit ce passage comme celui de la faute et de la culpabilité à celui de la compétence et de la responsabilité²⁷. Pour le dire autrement, seule la mise en œuvre de ses compétences mettra la famille dans une logique « d'auto-solution » à ses difficultés.

Dire « compétence » conduit à une complexité car la compétence est toujours « en situation ». Alors qu'une capacité réalise des tâches dans un environnement standard²⁸, la compétence met la capacité en interaction avec les facteurs contextuels réels. Elle met l'acteur en mesure de combiner

- des apprentissages qui donnent des repères pour agir et interagir,
- des représentations construites,
- des projections sur les effets et un devenir possibles,
- l'utilisation de conditions offertes par la situation
- et sa propre façon d'être face à ce qui surgit.

Puisqu'il s'agit d'agir sur les conditions qui vont permettre que des compétences apparaissent, s'affirment et se renforcent dans des situations vécues au sein de la vie familiale, nous avons fait le choix de présenter des situations de façon dynamique mêlant initiatives professionnelles et actions des acteurs familiaux. L'affirmation d'une compétence dans le système familial est un des effets de l'intervention sans que l'on puisse ramener cet effet à une seule cause ; il y a souvent un croisement d'actions et d'évènements qui concernent d'autres acteurs et d'autres partenaires (école, AEMO, etc.).

1. Un couple parvient à construire son projet familial

La progression présentée ici a demandé une intervention du Service durant quatre ans. Mais la famille « part de loin ». On peut repérer plusieurs étapes.

Un couple qui n'est pas marié (35 ans) vit avec ses deux filles (10 et 5 ans).

Le père est schizophrène (arrêt du traitement ou prises de médicament aléatoires) ; il a des crises d'angoisse régulières.

La mère est sous l'emprise du père. A l'extérieur le père fait peur (corpulence imposante et style skinhead) mais il a tout autant peur de l'extérieur.

Il y a de nombreux soupçons de violence. Les travailleurs sociaux ont peur de venir dans le logement. Le logement est insalubre (pas de carreaux aux fenêtres) avec plusieurs animaux familiaux.

La famille est isolée socialement et en conflit avec le voisinage.

L'AEMO est intervenue très ponctuellement avec quelques menaces de placement.

Le Juge veut éviter le placement et décide un PAD.

²⁶ AUSLOOS Guy. *La compétence des familles. Temps, chaos, processus*. Érès, 1995 et 2010

²⁷ Voir p.158 sv

²⁸ Par exemple une salle de sport ou une classe scolaire.

➤ Étape 1

L'équipe fait le choix de ne pas lire le dossier. Dès les premières visites, ce qui frappe c'est la sidération des enfants.

Rapidement les entretiens paraissent inutiles (« c'est du blabla »). L'équipe se positionne comme très active : « on est là pour vous aider ». L'intervenante part avec le père acheter de la peinture, des pinceaux, des carreaux, etc. Ce « faire-avec » a paru un acte déclencheur.

Quelque chose se passe au niveau de la famille : à travers ces gestes pour améliorer le logement, le regard des uns sur les autres change, une confiance apparaît entre eux (« papa sait réparer les fenêtres »).

Avec cette transformation du logement, l'aide porte aussi sur le budget pour retrouver une stabilité. La situation s'améliore *dans les faits*.

Le père est d'accord pour aller au CMP. Il y a un nouveau psychiatre qui favorise une reprise de soins.

Au sein du logement tout va mieux. Les parents jouent avec les enfants (jeux, livres). Tout cela donne plutôt raison au Juge.

L'équipe a montré qu'avec son arrivée, il y a une transformation concrète (les parents ont déjà rencontré des services sociaux et le soupçon que les travailleurs sociaux sont inutiles, est présent). De s'être engagés, de façon que les enfants ne soient pas retirés, a été marqueur. A la question non exprimée des parents : « est-ce que vous vous mouillez pour nous ou pas ? » la réponse a été : « on y va avec vous ».

Quelque chose de l'engagement réel et ayant des effets pour la famille a permis de passer ailleurs. La menace du placement est renversée : « si vos enfants sont là avec vous, c'est que vous êtes en capacité de vous en occuper ». Et la suite a été : « puisque vous ne nous retirez pas les enfants, je vous avoue mes difficultés ».

➤ Étape 2

Les enfants semblent enfermées, repliées sur elles-mêmes, prises dans l'angoisse du père envers cet extérieur qui fait peur. Une sortie est proposée à la famille (balade dans un labyrinthe). Bonne expérience qui aide à prendre conscience des difficultés (habitudes, pathologie).

L'aînée des filles est trop faiblement stimulée. Elle est en CLIS (même s'il n'y a pas de déficience diagnostiquée). Il faut faire accepter une orientation en SEGPA, orientation qui renvoie les parents à leur propre échec scolaire. La jeune fille fait beaucoup de progrès, rapides et visibles, ce qui accrédite que le choix posé était juste.

La petite a des problèmes d'élocution. Elle va chez l'orthophoniste, chez le psychiatre. Elle est en grande demande de reconnaissance. L'école a peur du père (ragots sur sa violence). L'éducatrice du SPAD propose à la Directrice une rencontre où elle sera présente avec les parents ; la Directrice est d'accord. Le père a un comportement adapté. Puis, ils ont été à la fête de Noël de l'école. A partir de ces expériences positives, ils ont été régulièrement seuls à l'école.

Il y a bien sûr des hauts et des bas. Mais la famille progresse et collectivement.

Un travail est entrepris avec le père (le psychiatre et l'éducatrice). Il cerne ce qu'il doit faire évoluer : « je ne suis pas le copain de mes filles, je suis leur père ».

Une véritable métamorphose opère : les filles se font « pipelettes », prennent soin de leur corps, vont chez le coiffeur, aiment les taquineries.

Au-delà du contact avec l'école, l'équipe aide la famille à repérer d'autres acteurs : la bibliothèque, les « Restau du cœur », la Croix-Rouge, le Secours populaire, (ça n'accroche pas avec l'ASS de secteur). Progressivement ils y vont seuls.

➤ Étape 3

Un travail s'instaure avec les deux parents. L'éducatrice les rencontre sans les enfants (travail de médiation familiale, de conseillère conjugale). Il apparaît qu'ils restent ensemble pour les enfants. Ils ne veulent pas se séparer des enfants.

Divers temps de séparation sont progressivement proposés : une balade en voiture, une sortie plus longue pour un pique-nique ; etc. L'inquiétude des enfants reste proportionnée à l'éloignement du domicile ; une part de l'angoisse paternelle envers l'extérieur leur a été transmise. Ces sorties montrent combien les éducatrices ne sont plus considérées comme celles qui vont enlever les enfants.

Un séjour de vacances est proposé : trois jours avec six enfants qui sont aussi en placement à domicile, « un séjour dans des cabanes pour petites fées ». Toutes les précautions sont prises en amont du départ : montrer des photos de l'endroit où l'on va séjourner ; fixer des règles (ils n'appellent pas mais les filles appellent avant le coucher) ; trouver une valise ; réfléchir à ce qu'il faut dans la valise. Le séjour est un temps où l'on peut découvrir chaque enfant dans son autonomie, ses inquiétudes. L'expérience est réussie pour les filles mais aussi aux yeux des parents qui constatent l'épanouissement de leurs filles.

➤ Étape 4

Cette séparation rendue possible va aussi conduire à la séparation d'avec le Service.

Le discours de l'équipe a toujours été celui d'une nécessaire autonomie : « je fais cela avec vous mais après vous le faites par vous-mêmes ».

Après quatre années d'accompagnement, la mesure a été levée. Fait très intéressant : ils ont déménagé alors que c'était l'appartement de la mère du père.

L'équipe insiste : c'est de leur temps à eux qu'il s'agit. Au fil des évolutions, des petits pas, il faut tester : les parents sont-ils d'accord pour vivre une petite séparation ? Les filles se sentent-elles d'être seules ? Que sont-ils prêts à accepter ? Il ne s'agit pas de « passer en force » mais de se glisser dans leur rythme singulier. La standardisation n'a pas sa place.

Ici la durée de la mesure d'accompagnement (4 ans) joue un rôle important dans l'évolution de la situation.

CONCLUSION :

La liste des compétences renforcées et acquises serait longue. Ce sont des actions qui ont été progressivement maîtrisées mais aussi des transformations d'image qui ont conduit vers des formes de mutuelle reconnaissance. Enfin, c'est une mise en projet de la vie familiale qui fait oser un déménagement, s'arracher à un environnement qui n'a certainement pas su modifier son regard sur l'évolution de cette famille.

Notons que si cette situation a pu évoluer de façon positive, c'est qu'une alliance s'est mise en place. A partir de là bien des aspects ont été rendu possibles dans la mesure où les parents sont devenus demandeurs. Sans ce déclic comment intervenir ? Et ils ont vu les bénéfices pour eux quatre et ainsi pu appréhender leurs progrès de façon collective. Il y a aussi un magistrat qui a bien suivi les évolutions et a participé du renforcement.

2. Une mère pose des limites à son enfant et se positionne comme mère

Une maman vit seule avec ses deux enfants (garçon et fille).

Elle travaille beaucoup et a des horaires irréguliers. Il n'y a pas de père à la maison. Ses parents habitent à côté. Autour des enfants, les places sont très confuses. Une forme d'immaturation de la mère la place plus comme fille de ses propres parents que comme mère de ses enfants. C'est le grand-père qui signe tous les cahiers de correspondance des enfants. Et les enfants s'y habituent.

Le petit dernier manifeste des comportements de toute-puissance ; situation où la facilité consiste à dire : « mon enfant a un problème ».

Mais la mère reconnaît qu'elle n'a aucune autorité sur son jeune fils. Il est en maternelle.

Elle nous demande : « comment je dois faire ? ».

Quand elle part au travail l'enfant va chez ses grands-parents.

L'équipe a tout d'abord travaillé sur le positionnement de la mère envers l'enfant mais aussi envers ses propres parents.

Plusieurs échanges avec elle ont permis d'aborder cette question : comment, avec ses parents ou avec ses enfants, parvient-elle à s'affirmer, à prendre position, à tenir une position ? Ses parents l'aident mais est-ce qu'ils lui permettent de prendre sa place de mère ? Quel regard portent-ils sur leur fille en tant que mère ?

Cette mise en travail de l'interaction parents-fille permet que des éléments se déplacent. Elle en vient à signer les carnets en mettant son nom et son prénom.

Lors des visites au domicile, l'intervenante a veillé à soutenir la mère dans ses efforts pour poser des limites à l'enfant. Il y a eu aussi des échanges avec la sœur qui parfois en avait marre du comportement de son petit frère.

Globalement, c'est un travail pour mettre en mots la réalité vécue ; mettre des mots avec la maman, avec l'enfant et sa mère, avec l'enfant et sa sœur. L'équipe a pu recueillir ce que chacun disait de la situation et de ce qu'il en ressentait.

La mère a aussi su, en présence de l'enfant, mobiliser l'éducatrice absente : « Martine, elle a dit que... ». L'appel à ce tiers absent a été un soutien et a permis quelques avancées.

Parallèlement, l'équipe a engagé un travail sur l'organisation des vacances dans un lieu où la mère peut se retrouver avec ses enfants. Au début, il a fallu tout organiser avec la maman : trouver un lieu, regarder le budget, faire ensemble les valises. Mais progressivement, elle parvient à organiser les temps de vacances sans aucun appui, et tout se passe bien. Maintenant, elle ne dit plus : « c'est grâce à vous » ; elle sait qu'elle parvient à réussir ces projets de vacances et il est aisé de percevoir que quelque chose de sa propre estime est en jeu.

Les deux premières années, les grands-parents sont venus voir le lieu de vacances. La troisième année, leur fille a fait ce qu'il faut pour que le lieu de vacances soit éloigné ; les grands-parents ne sont pas venus. Ces diverses expériences ont mis en travail le système familial et cette mère a découvert par elle-même qu'il se joue quelque chose dans le rapport à ses parents et que cela a un écho dans la relation avec ses enfants.

Au fil des mois, la mère commence à tenir ses décisions et apprend à « tenir tête » : « hier soir il a pas voulu et là j'ai tenu bon ».

3. Des parents apprennent à organiser leur vie quotidienne

Un père et une mère avec leurs deux enfants (14 et 5 ans).

La maison familiale apparaît comme un monde chaotique, sans aucune organisation.

L'objectif de l'équipe a été clairement posé : comment arriver à ce qu'il y ait des règles dans cette maison ?

Il a fallu d'abord observer les façons de faire (ou de ne pas faire) de la famille. Après deux mois et demi d'observation, l'équipe a rencontré les parents au bureau. Il est décidé, non pas de dire ce qu'il faudrait faire mais de présenter ce qui a été constaté. Plusieurs choses apparaissent : aucune consigne pour les repas, aucune règle concernant les douches, la télé qui marche tout le temps et l'enfant la regarde autant qu'il veut, etc.

Evoquer ces constats provoquent une réaction sincère des parents : « mais on ne sait comment faire ». La demande émerge.

Les mois suivants ont consisté à travailler sur le sens de consignes pour tous. Ce sont des repères qui ont été parlés en termes de sens.

- on ne fait pas avec un enfant de 5 ans comme avec une adolescente de 14 ;
- on ne fait pas avec une fille comme avec un garçon ;
- l'excès de télévision gêne la disponibilité nécessaire au travail scolaire ;
- le repas est un moment privilégié pour échanger ensemble ;
- etc.

Travailler à une prise de conscience est une autre démarche que de dire ce qu'il faut faire. Et même plus : dire trop vite ce qu'il faut faire empêche cette mise en travail. Plus les acteurs concernés produisent leur solution et plus elle se met en place.

Une séance d'échange a été consacrée à cette question : « quelles règles voulez-vous pour chez vous ? »

L'éducateur a noté ce que les parents indiquaient et leur a donné le texte. Et les parents ont acheté un tableau et pour écrire les règles et rendre visible au centre de l'appartement.

Les choses se sont mises progressivement en place. Ce qui a été aidant, c'est que les effets ont été assez rapides, encourageant à continuer à appliquer les règles. Les actes sont posés non pour correspondre aux recommandations des éducateurs mais parce que ça marche, ça transforme quelque chose dans la vie ordinaire.

4. Une mère reconsidère la place de l'école

Une mère a eu une scolarité difficile et vit une forte sous-estimation d'elle-même dans son rapport à l'école. Le simple fait de revenir dans cet espace chargé de souvenirs négatifs l'inquiète. Sa fille a un point orange qui indique un comportement qui n'a pas été recevable par le professeur. La fillette se fait gronder sévèrement (la mère a de l'autorité).

L'éducateur propose à la mère de rencontrer le professeur en sa présence. Il soutient la mère pour qu'elle ose demander au professeur ce qui s'est passé. Le professeur est jeune, peu sûr de lui donc peu rassurant. La mère parvient à faire la part des choses.

L'éducateur fait un travail pour identifier la fonction des cahiers scolaires : cahier de texte, cahier de correspondance. Peu à peu la maman suit les questions de comportement et les résultats de sa fille même si elle ne peut pas aider aux contenus des devoirs.

La mère a décidé seule de prendre un rendez-vous avec l'enseignant.

Un adolescent de 14 ans vit avec sa mère et ses grands-parents maternels. Ceux-ci sont handicapés, la grand-mère est alitée. Le couple est séparé. D'après la mère, le père les a abandonnés. L'ado ne veut plus entendre parler de son père. Son comportement est assez « caractériel » avec sa mère. Enfant, il a été hospitalisé pour des troubles psychiques et des pensées suicidaires. Il a été placé en MECS sur Marseille durant 2 ans. C'est un jeune intelligent mais qui, par timidité, a tendance à se renfermer. Il n'a aucune vie sociale extérieure au domicile. Il passe ses journées (et ses nuits) sur des jeux vidéo. Là, il a trouvé une place ; c'est son oxygène. Il joue en réseau et est leader d'une équipe dans le jeu, une place valorisante contrairement à l'école où il ne sait pas quoi y faire. Il est très absent à l'école (6^{ème} SEGPA).

Les échanges entre l'éducateur et l'adolescent ont révélé qu'il est content de ne plus être en établissement spécialisé. Malgré cela, il trouve sa vie difficile au domicile car il y règne une ambiance lourde, c'est le grand-père qui fait office de père.

Il lui est proposé d'aller en colonie de vacances, proposition qui n'a aucun écho.

L'éducateur a alors engagé un travail autour de la place du père. Il s'avère que le père reste en lien avec la mère et demande des nouvelles de son fils. Avec l'accord de l'ado et de la mère, l'éducateur a rencontré le père chez lui. Il confie comment il voit son fils, il dit ses inquiétudes.

Le père et la mère sont invités au Service de soutien à la parentalité. Le fils est également invité mais ne vient pas. Le père était comme une ombre qui planait et il est alors remis dans le système (du moins symboliquement) ; malgré toutes ses limites, il a des désirs pour son fils.

Le Service décide de tenir un double objectif. Amener la famille à donner de l'importance à l'école au-delà d'une obligation et poser des limites quant au temps passé sur les jeux vidéo. La mère a ainsi, avec l'éducateur, rencontré l'enseignant. Un discours valorisant s'est suffisamment installé pour que l'école soit investie par la mère.

Pour le second objectif, il s'est agi de trouver un terrain d'entente entre la mère et son fils : qu'est-ce qui est acceptable ou non par l'un et l'autre ? Ils se sont entendus et le Service a validé les limites posées. L'équipe a fait entendre que sans assiduité à l'école, il y aurait de nouveau un placement. La mère fait respecter l'accord en utilisant la présence l'équipe.

Aujourd'hui, ce jeune adolescent retourne à l'école et il n'a plus de problème d'absentéisme. Il sait se faire respecter. Il travaille bien et est premier de la classe. Le fonctionnement familial s'est apaisé.

5. Un père se met à soutenir le développement de son fils

Au départ, c'est une situation familiale pour laquelle l'équipe n'était pas partante. Le Service l'a suivie deux ans et demi.

*Un jeune garçon de 14 ans, déscolarisé, ne sort pas de chez lui et n'a pas de vie sociale. Il se sent très insécurisé dans son quartier et a des bouffées d'angoisse à l'extérieur du domicile.
Ses parents sont séparés et il vit chez son père.
Son père est strict et a une vision négative de son fils.
Il va chez sa mère un week-end sur deux et lors des vacances scolaires.*

Dès le départ, l'équipe se fixe deux axes de travail :

- des examens médicaux à accompagner pour faire le point et repérer d'éventuelles difficultés (cognitives, psychiques) ;
- une reprise de la scolarité avec un passage de sa ville à une classe relais sur la ville voisine (7 km).

Aucune difficulté médicale n'est constatée. Quant à la scolarité, une bonne relation s'établit avec l'enseignant de la classe relais ; le jeune semble se faire confiance. Il dit ne plus vouloir aller en vacances chez sa mère et y aller moins le week-end. Mais le père l'y oblige car cela le soulage dans sa charge.

Le jeune fait quelques plantations d'herbe illicite chez lui. Le père est très en colère mais, en échange avec l'équipe, limite ses emportements. Le père ne se sent pas tout seul dans la difficulté, le Service le conduit à réfléchir à ses réactions, à peser les choses, à observer.

Peu à peu, le père change de regard sur son fils. Il demande notre soutien mais sans lâcher sa place de père. Le regard négatif qui l'empêchait de voir les évolutions de son fils bouge. Le Service parle autrement de son enfant et de leur relation ; nous révélons du positif pour chacun. Et l'école aussi.

L'équipe parle de l'adolescence d'une façon générale et le père perçoit que les questions qui sont à prendre en compte le sont bien au-delà de son fils (effet de dédramatisation). Une certaine analyse des influences et de l'environnement se fait. Le père décide de déménager dans une ville plus tranquille qui est à 25 km.

Quelques temps après, le fils a une copine, il fait du sport dans une salle, sort de chez lui. Il prend ses distances avec sa mère ; il s'autorise à dire « je ne veux plus y aller » et son positionnement est respecté.

Aujourd'hui, à 17 ans, il suit une formation qui l'intéresse.

La place de père est tenue non plus de façon autoritaire mais en prenant la mesure des difficultés du fils et en posant les décisions qui soutiennent son développement.

6. Une mère réalise la nécessité d'élargir l'espace social de sa fille

Au départ, la mère sort peu de chez elle. Elle a un rapport très méfiant envers l'extérieur. L'expérience du placement la rend allergique à toute idée d'établissement même lorsqu'il s'agit d'un centre aéré.

L'éducateur travaille à ce que la mère prenne conscience d'une nécessaire ouverture sur l'extérieur, d'un élargissement du cercle social autour de l'enfant. La télé ne suffit pas comme lien avec la société.

*La mère qui était dans le XIVème arrondissement déménage dans le XVème pour obtenir un logement plus lumineux et agréable.
Cela représente un éloignement mais l'enfant reste dans son école.*

Des liens avec le Centre social se mettent en place. La mère est en demande pour les vacances de sa fille. Sur une incitation de l'éducateur, la mère organise l'anniversaire de sa fille et invite des enfants.

7. Une mère regagne de la disponibilité pour ses enfants

Famille de quatre enfants, composée de deux fratries :

- les deux plus grands d'un premier mariage de la maman (16 ans et 10 ans)

- les deux suivants avec son actuel compagnon (18 mois et 4 ans).

Les deux aînés ont été suivis par l'AEMO.

La mère vit en ville et a du mal à s'adapter. Elle est originaire de Lozère où elle a vécu avec son premier mari qui y est resté.

La mère affirme que son compagnon est incapable de s'occuper des enfants.

Au départ, le SPAD travaille sur le projet des deux aînés et un accompagnement spécifique des parents est tourné vers les difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation des deux petits. Le Service positionne donc une éducatrice auprès de l'aînée, un autre auprès du deuxième et une troisième avec les deux petits.

La confiance a été longue à se mettre en place.

L'ordinateur est dans le séjour et les parents jouent à des jeux vidéo, repliés sur eux-même, comme pour fuir la réalité quotidienne.

Le second demande son père. Il a mal vécu la séparation. Il a donc fallu repartir du désir de ce petit de dix ans et de sa demande de lien avec son père. Plusieurs vacances chez le père ont été organisées.

« L'éducateur idéalisait ce retour mais le père ne se sent pas prêt à l'accueillir. Il lui a fallu du temps (deux ans). Il a fallu aussi du temps pour que la mère accepte que son fils puisse retourner voir son père puis elle a finalement compris que c'était positif pour son enfant. »

Après deux années d'intervention un arrêt de la « mesure » est demandé à la demande des parents et de l'équipe. A l'arrêt de la mesure :

- L'aînée est majeure même si sa situation n'est pas stabilisée. Elle n'a pas de CAP et n'est pas claire dans ses fréquentations, trop soumise aux rencontres (il est facile de lui faire miroiter des espoirs).

- Le second (12 ans) part vivre chez son père.

La situation est donc nouvelle et les parents retrouvent de la disponibilité.

- La mère vivait mal sa situation de mère au foyer et restait encore prise dans l'histoire avec son premier mari. Le départ de son fils de 12 ans crée un changement de situation financière qui l'oblige à trouver un « petit boulot ».

- Le compagnon reconnaît qu'il n'était pas prêt à prendre à sa charge quatre enfants en plus du travail.

- La mère travaille et, durant son absence, son compagnon assure. Il « fait ses preuves ». Ce qui modifie le regard que la mère posait sur lui. Il occupe maintenant sa place de père.

- Les deux parents se sont remobilisés auprès des deux petits.

La mère sort en ville avec les deux enfants. Elle utilise ce que les maitresses font et importe des activités chez elle.

L'ordinateur n'est plus dans le séjour ; il a été déplacé dans un bureau de l'appartement.

8. Une famille se dégage de la violence

Une famille de 4 enfants. Le père dévalorise systématiquement la mère auprès des enfants tandis que celle-ci a des difficultés à asseoir son autorité et à se faire respecter de ses enfants qui la bousculent, la mordent. Cette maman est complètement dépassée, les enfants cassent tout dans la maison, refusent de communiquer avec les éducateurs, se cachent sous leur couette lors des visites.

Le SPAD est mandaté pour intervenir. Le choix est fait d'intervenir en binôme : une éducatrice auprès des enfants, un éducateur auprès des parents

Le père, rigide dans ses méthodes éducatives et violent se tient volontairement à l'écart de l'intervention, rejetant toute responsabilité sur son épouse qu'il décrit comme étant incapable de s'occuper des enfants.

La mère demandeuse d'aide sur le plan éducatif, n'a aucune confiance en elle, se dévalorise, ne parvient pas à parler à ses enfants de ses ressentis, ne partage pas de moments conviviaux ou de plaisirs avec eux et ne pense pas que cela soit possible. Elle n'évoque pas ses relations de couple.

Puis, la mère a finalement décidé elle-même de se séparer de son conjoint mais elle nous sollicitait pour faire les démarches à sa place.

La mère, seule avec les enfants, s'est retrouvée dans un premier temps très en difficulté dans son rôle éducatif et les enfants, très insécurisés par ces changements, avaient des comportements laissant penser qu'ils étaient en souffrance : violences entre eux, violences vis-à-vis de la mère, conduites à risques, etc...

Le SPAD rencontre la mère chaque semaine. Sans aucun jugement, un travail est engagé sur sa façon de se positionner vis-à-vis de ses enfants afin de comprendre sa façon de voir les situations que souvent elle subit.

Parmi toutes ses attitudes et prises de position parfois peu adaptées l'équipe soulignent celles qui paraissent les plus adéquates. Elles sont travaillées en situation en prenant comme indicateur les réactions des enfants : « On valorise de petits riens en ne reprenant pas volontairement en bloc toutes les difficultés repérées ». La maman est invitée à dire ses ressentis, ses impressions après certains actes posés : « Lorsque vous faites ceci et dites cela, quel est votre objectif ? Comment voudriez-vous que vos enfants réagissent ».

L'équipe insiste sur le fait qu'il n'y a pas une « bonne manière » de faire. Les éducateurs l'aident à mettre en œuvre les manières qui pourraient lui convenir et qui semblent le plus en cohérence avec les besoins ou attentes des enfants. Il s'agit aussi d'écouter ses retours chaque fois qu'elle tente une autre manière de faire ou de dire ; il faut renforcer, valoriser, rassurer. « C'est presque du coaching ! »

Les éducateurs soutiennent la mère lorsqu'elle pose des interdits visant la sécurité des enfants, ils l'aident à expliquer et argumenter ses positions dans le but que les enfants puissent les comprendre. C'est toute la maisonnée qui est mise dans une dynamique d'élaboration de ce qu'éduquer peut signifier. Les éducateurs interviennent peu, ils regardent faire, reprennent certains points avec la mère ou avec les enfants. Il s'agit bien de réfléchir tous ensemble à ce qui se passe et à ce qui pourrait être tenté différemment ; des exemples précis sont mobilisés.

Conjointement, un travail pour restaurer l'image de la mère auprès des enfants est entamé. C'est une organisation de temps de loisirs mère/enfants/éduc, puis mère/enfants, jusqu'à l'organisation d'un court séjour mère/enfants qui s'est passé sans heurt. La mère prend peu à peu conscience qu'elle peut passer de bons moments avec ses enfants. C'est une découverte que les éducateurs soulignent et chacun insiste : « c'est vous qui le faites, c'est vous qui savez faire ».

Progressivement les enfants développent des attitudes et un discours différent avec leur mère en l'absence de leur père. La mère en fait le constat.

Parallèlement un travail avec le père par un référent masculin est mis en place. L'idée est de maintenir une relation avec lui dans une situation de changement où ses contacts avec ses enfants sont réduits. L'objectif était de l'amener à coopérer dans l'intérêt des enfants. Il a été nécessaire d'en passer par l'écoute de ses ressentiments vis-à-vis de son épouse, d'aller le chercher dans la perception qu'il avait de la situation sans le juger.

Ses responsabilités et ses intentions sont questionnées car il dénigre le rôle de la mère auprès des enfants. Les entretiens menés visent à l'orienter sur l'intérêt des enfants. Il a fallu faire plusieurs rappels à la loi jusqu'à la mise en place par le Juge des affaires familiales de « visites médiatisées ». Sa responsabilité a été interrogée jusqu'au bout, jusqu'à sa remise en question.

A partir du moment où il n'a plus vu librement ses enfants il a été possible de travailler sur son implication dans le système familial et aborder avec lui les questions relevant de sa responsabilité.

C'est la situation de blocage dans laquelle il s'est retrouvé qui l'a amené à changer de positionnement. En fait, c'est en étant obligé de passer par le Service dans le cadre des « visites médiatisées » qu'il s'est retrouvé dans l'obligation de collaborer a minima.

Après deux ans d'accompagnement, l'équipe mesure qu'il a fallu ce temps pour que la parole se libère. Toutes les actions de l'équipe ont été dans le même sens : soutenir la mère dans sa capacité à mettre des mots sur ce qui se passe, sur ses ressentis, ses émotions et ses craintes.

« Essayez de lui dire avec vos mots que vous ne comprenez pas pourquoi il a eu cette attitude tout à l'heure. »

Non seulement la rassurer dans ses compétences éducatives mais aussi lui permettre de mieux communiquer avec ses enfants et autrement que sous forme d'injonctions : montrer comment valoriser leurs actes, éviter les situations de crises, s'autoriser à passer des moments privilégiés avec chacun d'entre eux (sorties). A la violence sans mot succède une mise en mots sans violence.

- *« Et là que ressentez-vous ?*
- *je suis fière de mon fils*
- *pensez-vous qu'il serait heureux de l'entendre ?*
- *oh oui !*
- *comment vous pourriez le lui dire ? »*

C'est tout un chacun qui entre dans le cercle de la parole :

- La mère a pu dire au père qu'il donnait des claques « un peu trop fortes » aux enfants. Elle a pu expliquer qu'elle ne parvenait pas à s'autoriser à faire part de ses émotions et ressentis à ses enfants. - Les enfants ont pu dire devant leur mère qu'ils étaient violentés par leur père et qu'ils en avaient peur. Le dernier enfant sur lequel il n'y avait pas de « mesure » a demandé à être également suivi sur le plan éducatif. La fratrie a pu échanger sur les attitudes peu respectueuses voir agressives vis-à-vis de leur mère.
- Le père a pu se livrer sur l'éducation qu'il avait lui-même reçue et expliciter ses exigences éducatives. Un travail a pu s'amorcer a minima sur son positionnement vis-à-vis de son épouse, de ses enfants, sur ses choix et modèles éducatifs.
- La grand-mère maternelle a pu dire en présence de sa fille qu'elle était fière de ce que celle-ci avait pu réaliser.
- Les enfants ont rédigé un courrier au Juge des enfants. Ils ont été soutenus par l'équipe tout en veillant à ne pas disqualifier les parents.
- Une proposition est apparue : que les enfants envoient un texto à leur père pour son anniversaire.
- La grand-mère maternelle et la mère sont venues au café des parents sur le Service.

Bien sûr, ce travail n'est possible que si le parent adhère, est en confiance car la démarche n'est pas facile et il doit s'autoriser à dire qu'il n'y arrive pas pour que les intervenants puissent l'aider à envisager d'autres façons de faire possibles et réalisables à son niveau.

Accompagner de tels changements familiaux crée des tensions, réveille des angoisses ; la violence masquait des souffrances qui apparaissent « brutalement ». Mais dans cette déconstruction d'habitudes nocives, chacun, de façons différentes, se repositionne dans les interactions, invente une autre place. Le piège des réactions impulsives se défait.

9. Accepter de ne pouvoir éduquer son enfant et considérer l'enfant dans son unicité

Certaines « mesures de Placement à domicile » accompagnent vers le placement en MECS. Et cela demande une certaine compétence aux parents que de considérer que leur enfant puisse s'épanouir au-delà d'eux. Cela leur demande de mesurer que leur enfant a des besoins auxquels ils ne parviennent pas à répondre ; cela leur réclame de prendre conscience de leurs limites. Accepter ce chemin et le vivre sans relâcher la fonction parentale réclame une certaine force.

Le Service a pour fonction de soutenir ce cheminement plutôt que l'enfant ne soit retiré brutalement. Il n'y a pas arrachement de l'enfant avec une alternative : « ou vous faites comme ça ou on vous retire l'enfant ». Il s'agit ici de favoriser un cheminement et de pratiquer un accompagnement à la séparation.

Ce placement rejaillit positivement sur le système familial et les autres enfants en bénéficient. Et cela vient questionner la singularité de chaque enfant ; personne n'est à la même place, personne n'est pareil à l'autre. Ce n'est pas parce que les difficultés d'éducation sont importantes envers un enfant qu'on se trouve en difficulté avec un autre. Cela dit bien une des dimensions du travail d'accompagnement des parents : suivre le développement de l'enfant dans ce qu'il a de singulier et d'incomparable.

Il s'agit de veiller à ne pas parler « des enfants » comme s'ils formaient un ensemble indifférencié. Lors des rencontres avec tel ou tel parent, il est important de prendre le temps de dire où en est chaque enfant, dans sa propre trajectoire, dans un projet spécifique. C'est parfois difficile car l'adulte ramène soit sur autre chose – un problème – soit sur un seul et même enfant plus difficile que les autres.

Être attentif à ne pas se laisser aveugler par des problèmes qui prennent toute la place permet de garder le souci de chaque enfant, de son évolution, de la reconnaissance de son irréductibilité au système familial.

C'est une compétence parentale que de considérer chaque enfant dans ce qu'il a d'unique.

2.2 REPERAGE ET RENFORCEMENT DES COMPETENCES DE L'ENFANT

10. L'enfant demande sa propreté

Une maman vit seule avec son enfant de 3 ans.

La maman explique qu'il n'est pas nécessaire qu'elle fasse ses besoins dans un pot puisqu'elle lui a mis une couche.

L'éducatrice explique à la mère en présence de l'enfant en quoi l'apprentissage de la propreté peut être utile. Il s'agit de gagner en autonomie, de pouvoir aller à l'école qui pose la propreté comme une condition. Le Service offre un livre à l'enfant sur ce thème que toutes trois lisent ensemble.

Lors d'une autre visite il est observé que l'enfant prend l'initiative d'aller sur le pot alors que la mère tient le même discours que la fois précédente. Ce changement d'attitude de l'enfant étonne la mère qui la félicite et qui prend acte peu à peu de la capacité d'autonomie de sa fille.

11. La jeune conduit son propre projet

Une jeune fille non scolarisée et non stimulée par des parents eux-mêmes peu scolarisés durant leur enfance.

Un travail a été mené sur la recherche d'un projet professionnel stimulant. L'éducatrice soutient la jeune dans ses démarches, la renforce dans ses initiatives, lui permet de se décaler du discours des parents qui n'accordent pas d'importance aux études.

La jeune fille est retournée en classe, se rendant seule aux réunions d'information. Elle a rapidement noué des relations positives avec ses enseignants.

L'intervention a ensuite fait en sorte que les initiatives de la jeune fille soient soutenues et valorisées par les parents, qu'ils se sentent concernés par la scolarité de leur fille : repérage des progrès, incitation à rencontrer les enseignants et préparation à la rencontre. Progressivement les parents ont eux-mêmes trouvé du sens dans cette implication.

12. Un enfant s'autorise à prendre position

Un petit garçon de 4 ans vit avec sa mère et son père. Son frère a été placé en famille d'accueil.

Son père est violent avec sa mère.

Devant l'éducatrice, l'enfant a osé dire à son père : « tu es méchant quand tu fais du mal à maman. Je veux partir d'ici, je veux plus habiter ici, comme mon frère ».

Le père était furieux mais a dû se contrôler devant l'éducatrice.

Quinze jours plus tard, de retour d'un temps au bureau du SPAD, l'enfant ne veut pas descendre de la voiture. Le père a essayé de le sortir de la voiture mais en vain.

Cet enfant connaît le Service depuis qu'il a l'âge de neuf mois (suivi du grand frère). Le temps a permis d'instaurer une confiance entre ce garçon de 4 ans et les intervenants du Service. Une confiance qu'il perçoit aussi entre les intervenants quand il vient au bureau du Service et qu'il constate dans la façon qu'a l'équipe d'agir avec les autres enfants.

Il sait que la violence envers sa mère n'est pas normale et il perçoit que l'équipe du SPAD est contre cette violence. Il y a donc un tiers qui partage ce qu'il pense au fond de lui et cela le renforce. Il peut donc oser, il sait qu'il sera soutenu.

Il appartient aux intervenants de poser des paroles claires lorsqu'il y a des actes inadmissibles et recadrer si nécessaire lorsque certains discours sont nocifs pour l'enfant ou inadaptés à la situation.

13. Les enfants se positionnent malgré le non-investissement des parents

*Un couple avec cinq enfants (trois pères différents) : 17 et 15 ans, 11 et 9 ans, 3 ans.
Il y a de l'attachement et les besoins primaires sont assurés mais l'hygiène est très dégradée. Les enfants sont gais.
Les parents sont très centrés sur eux-mêmes. D'un côté, ils disent toujours « oui, on va le faire » mais de l'autre rien ne se passe.
Aucune anticipation, pas de repères temporels.
Quatre ans d'accompagnement qui n'ont pas d'impact sur l'évolution car les parents n'ont pas compris le sens de la mesure.*

Le Service constate d'importantes marges de progression des enfants. Les enfants ont une réelle avidité pour les activités proposées ; ils veulent découvrir.

Le Service décide de pallier le manque d'engagement des parents au risque de « faire » plutôt que de « faire-faire ».

Malgré un climat tendu et des risques de maltraitance, les enfants gagnent en connaissance et en estime. Ils se détachent des jeux virtuels. Les adolescents ont une meilleure capacité à envisager leur avenir.

Progressivement ils font le deuil du parent idéal.

14. Une jeune fille provoque les changements qui conduisent aux décisions qu'elle souhaite

*Une jeune fille est en famille d'accueil. A ses treize ans son père lui demande de revenir à la maison.
La jeune fille met en échec la famille d'accueil. Plusieurs tentatives de suicide.
Elle retourne donc dans sa famille avec PAD.*

*Le Service découvre une jeune fille très ambivalente : à la fois elle revient au foyer mais tout autant demande à en partir. Elle frappe sa mère et attise les tensions avec le père.
Le Service s'interroge sur les risques d'inceste.*

La jeune fille est prise dans des enjeux qui la dépassent. Les intervenants mettent en exergue la problématique familiale et permettent à l'enfant de la dénoncer. Ils amènent l'enfant à accepter à nouveau de s'éloigner du milieu familial. Le père s'oppose à tout placement (peur qu'elle parle ?) : confrontations, violences, menaces. Il refuse de coopérer : opposition systématique, déni des besoins de l'enfant. Le contexte devient extrêmement tendu.

Lors d'un entretien en tête à tête avec le Juge, la jeune fille a pu dénoncer la violence du père. Un nouveau placement est décidé.

2.3 SYNTHÈSE CONCERNANT LES COMPÉTENCES

Le travail social ne découvre pas l'approche compétence. Dans le cadre de la méthodologie de projet, bien des professionnels travaillent sur les compétences nécessaires à la personne accompagnée pour mener à bien son projet personnalisé. Tout projet réclame un ensemble de compétences et une évaluation de leur mise en œuvre. À un secteur trop marqué par une tendance à voir ce qui ne va pas chez l'autre, cette entrée par les compétences a permis de poser un autre regard pour savoir observer et repérer les acquisitions, changements et progressions de la personne accompagnée et de sa situation.

Des étayages théoriques tels que ceux apportés par Jacques DANANCIER²⁹ ont permis d'envisager le panel de compétences qui apparaît au fil du développement de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Ces compétences se structurent : elles concernent la vie quotidienne (rapport au corps, à la santé, à l'organisation), la vie intellectuelle, la vie affective, la vie sociale et son environnement. Toutefois, la difficulté ne tient pas tant à une classification des compétences qu'aux écarts de saisie d'un domaine à l'autre. En effet, saisir les compétences d'un enfant pour son hygiène quotidienne est observable : se laver le corps, les dents, se peigner, mettre des vêtements propres, etc. Mais certains domaines tels que la vie affective ou le rapport à soi (estime, confiance) sont subtils et l'objectivité fait alors place à une considération très intersubjective.

Cette difficulté est la même pour les compétences parentales. Plusieurs sont observables. Par exemple, le parent :

- offre une alimentation équilibrée et diversifiée
- propose un habitat correctement tenu et organisé
- respecte les espaces privés de son enfant ainsi que son intimité (chambre, carnet intime)
- connaît les problèmes de santé de son enfant et trouve les réactions appropriées
- sollicite un médecin traitant pour un suivi régulier de la santé de son enfant
- achète les vêtements nécessaires à son enfant
- prend soin du linge de son enfant et se soucie de son apparence
- se mobilise pour la scolarité de son enfant
- veille à ce que les devoirs soient faits et leçons apprises (ce qui ne signifie pas être en mesure d'aider)
- porte un intérêt à ce qu'apprend son enfant
- si besoin, trouve dans son environnement les personnes ou services ressources susceptibles d'aider aux apprentissages scolaires.

Il ne s'est pas agi, dans le cadre des groupes de travail, de dresser une liste exhaustive des compétences parentales. La liste peut encore s'allonger avec le risque, peu à peu, de poser un cadre normatif qui n'envisage plus de façon suffisamment dynamique la singularité des situations. Redisons que la compétence est en situation et non pas dans l'absolu (autrement, c'est une capacité). Elle est notamment adaptée à l'âge de l'enfant. Par exemple, une déscolarisation à dix ans n'a pas le même enjeu qu'à 15 ans.

²⁹ DANANCIER Jacques. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Dunod, 2004

Bien des aspects dépendent de l'éducation reçue par le parent et de dimensions culturelles à prendre au sérieux (le cas du rapport à l'école est ici typique). En fait, les aspects sont très imbriqués. On a vu avec l'exemple sur l'organisation de la vie quotidienne (situation 3) qu'il ne s'agit pas seulement de suivre des règles mais bien plus d'établir un rapport à la règle, de ramener à la question de la subjectivation de la règle pour qu'elle prenne du sens dans la vie à plusieurs. Et travailler à cet endroit-là ouvre sur plusieurs compétences (tenir un budget, payer son loyer dans les temps, etc.).

Les compétences repérées lors des séances de travail sont des compétences en situation qui ont l'avantage de donner une visibilité aux interactions entre le parent, l'enfant et l'intervenant du SPAD. Bien des compétences ont émergé en prolongement des effets de l'intervention. Mais, redisons-le, il est bien difficile d'indiquer une cause unique aux effets constatés. Par exemple, dans le cas du jeune qui reprend pied dans sa vie scolaire et sort du domicile (situation 5), on peut considérer que le déménagement dans un environnement plus sécurisé est un facteur clef de sa progression. En revanche, ce déménagement a peut-être été provoqué par la prise de conscience paternelle des risques encourus par son fils dans la cité où ils logeaient, conscientisation travaillée dans le cadre de l'intervention. D'ailleurs, les intervenants sont conscients du croisement de causes pour provoquer les déplacements qui ouvrent de nouvelles possibilités à la vie en famille. La mise en place de vacances a, par exemple, permis à une maman de se distancer de ses propres parents (situation 2). Il y a toute une science du décalage, de faire une proposition qui déstabilise le statu quo. « L'enjeu c'est que ça bouge, que quelque chose se déplace. Et parfois on ne sait ni en quoi ça bouge, ni où ça se déplace. » Bref, avis aux tendances fonctionnalistes : mettre en regard les compétences professionnelles et les compétences parentales permet d'entrer dans l'épaisseur des interactions mais ceci ne doit pas nous autoriser à extrapoler des fonctionnements causalistes sinon automatiques.

Les situations présentées ont débouché sur des avancées. Mais elles ne font pas modèles pour autant. Par exemple, il n'y a pas de recette pour extirper la violence d'un système humain qui s'y est habitué, qui a trouvé une forme d'équilibre avec des phénomènes d'emportement (situation 8). En revanche, dans chaque situation on voit un processus d'émergence d'une demande, d'une aspiration à une transformation. C'est cette attente qui met en travail le système familial. Ensuite, c'est affaire de moyens.

Dernier commentaire : certaines situations passent par des moments qui sont « normalement » (par effet de norme) considérés comme négatifs. Avec le recul, ces moments permettent de résoudre des difficultés (situations 7 et 9) et conduisent là où personne n'envisageait aller.

Les situations présentées ont ciblé, de façon dynamique, plusieurs compétences parentales :

- construire un projet familial
- poser des limites à son enfant
- se positionner dans sa fonction maternelle ou paternelle
- organiser la vie quotidienne dans le foyer
- considérer la place de l'école
- soutenir le développement de l'enfant
- élargir l'espace social du foyer
- se dégager de l'emprise de la violence
- prendre en compte ses limites dans l'éducation de l'enfant
- envisager chaque enfant dans ce qu'il a d'unique

D'autres compétences ont été indiquées au cours des échanges sans pour autant être étayées par des exemples développés :

- Être en mesure d'évaluer le danger pour son enfant. Par exemple, ne pas laisser un jeune ado sortir la nuit dans la rue.
- Pouvoir projeter son enfant dans la société, avoir un désir pour l'enfant qui va au-delà de l'enfant pour soi. Pouvoir se séparer de l'enfant, qu'il puisse faire des expériences ailleurs.
- Exercer l'autorité. Poser un cadre et des limites stables, si possible explicités. Marge de dialogue, assouplissement selon la situation, pédagogie. Dans certaines familles où règne l'autoritarisme, la soumission de l'enfant est la norme ; c'est toujours à lui de se plier au cadre. Et s'il ne le fait pas, le parent se sent persécuté par l'enfant, ce qui accroît encore ses réactions défensives. Le parent ne perçoit pas ce qu'il impose à l'enfant et comment l'enfant vit cela (manque d'empathie).
- Être capable d'empathie, de ressentir ce que vit l'enfant, de projeter ce que l'autre éprouve. Dans l'intervention, l'éducateur manifeste ce qu'il ressent envers l'enfant et cela fait réagir l'enfant autrement ; ce qu'observe le parent. Mais il est très difficile de mobiliser l'empathie quand elle semble ne pas être en place. Le parent ne perçoit pas ce qui fait souffrance pour l'enfant et ne sait pas distinguer les formes de souffrance (être humilié est autre chose que galérer pour faire ses devoirs).
- Être disponible pour l'autre. Il y a des événements qui envahissent la vie personnelle et qui positionnent l'enfant au second plan : problèmes d'argent, rupture de couple, coup dur, etc. Il y a aussi la vie psychique du parent. Ex : une maman très encombrée par ce qui lui prend la tête ; tout son espace psychique est saturé par son problème personnel. Elle se bloque et va donc au plus simple : « il n'obéit pas ». Accueillir sa demande, apporter des éléments, un regard différent, « faire baisser la cocotte-minute ».
- Connaître ses limites au point d'aller chercher les compétences que le parent sait ne pas avoir. Des parents identifient un besoin chez leur enfant et apprennent à faire fonctionner ce qui est au service de cela.

D'autres compétences s'inscrivent dans une progression :

- Cette mère qui téléphonait beaucoup appelle maintenant rarement le Service.
- Ce père prend tous les rendez-vous pour sa fille et s'organise à partir de là.
- Cette mère ne sait ni lire ni écrire et fût longtemps angoissée pour aller sur l'extérieur ; maintenant elle fait les courses toute seule et a établi des liens avec le collègue.
- Ce père a pris seul contact avec une Association pour une aide aux devoirs de son fils.

On le voit, la compétence parentale est principalement une capacité à décoder les besoins de l'enfant et d'y répondre dans la pratique de manière adaptée. Ces besoins sont indiqués dans l'article 375 du Code Civil : « *Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises...* »

Du côté de l'enfant, les quelques compétences repérées ont surtout valorisé l'interaction avec les parents. Les équipes ont souligné que dans plusieurs situations, lorsque les compétences des parents ne sont pas suffisantes pour éduquer leur enfant, c'est l'enfant qui trouve sa place en se développant des compétences qui compensent celles que n'ont pas ses parents. On voit ici l'importance des interactions qui, une fois encore, réclame un regard systémique sur la famille envisagée dans sa globalité.

Pour conclure, les professionnels ont indiqué que l'arrêt de la mesure ne coïncide nullement avec l'acquisition d'une liste incontournable de compétences parentales. Il appartient au projet d'intervention co-construit avec la famille de prioriser ce sur quoi il s'agit de travailler. Ce sont quelques fondamentaux qui sont renforcés puis assurés et surtout une mise en synergie de la dynamique familiale qui verra apparaître de nouvelles compétences au fil d'un développement futur. « *Quand on s'arrête, on se dit « est-ce que ça va rester ? » On a planté des graines. Elles pousseront.* »

« A. Travailler avec les compétences ça ne va pas de soi. Ce n'est pas vraiment notre culture (formation...) ni une façon naturelle de penser. C'est même une gymnastique intellectuelle et encore plus dans le PAD car le premier lien avec la famille se construit à partir du rapport de situation et c'est souvent une présentation par le manque, par ce qui fait défaut... les échecs au niveau du parcours... Il m'a fallu passer d'une clinique de la défaillance à une valorisation des potentialités (sans faire le déni des manques). »

« B. Il est nécessaire de rester vigilant et de ne pas uniquement travailler sur les compétences des parents. Ça peut être réducteur. En effet, parler uniquement des compétences parentales, peut nous éloigner de la question du danger et des besoins de l'enfant. C'est ce qui doit rester au premier plan et qui représente mon fil rouge. Pour cela, revenir en permanence sur le projet de l'enfant, projet différencié de celui du ou des parents, dont on ne fait parfois que parler (réunions, synthèses.). En effet, dans le cadre du PAD, on peut être happé, englobé par et dans le système familial, par les parents avec comme objectifs de les rendre toujours plus compétents. »

« C. Le dernier point c'est que s'interroger sur la notion de « compétence » nécessite de savoir de quelles compétences on parle ? La notion de compétence suppose un contenu, une action et une intériorisation de savoir-faire, savoir-être...qui n'existent que dans la validation par un tiers (et quels tiers ? de quelle place ?). L'approche systémique nous permet de faire une lecture synchronique et diachronique du système familial, du contexte, mais aussi de l'histoire de la famille. Et ce n'est pas uniquement avec les compétences parentales que nous travaillons dans le cadre du PAD, nous essayons d'affiner et de nous appuyer sur différentes compétences pour que les unes étayent parfois les autres : - les compétences individuelles - les compétences parentales - les compétences de la famille - les compétences du réseau et des ressources - Et tient ! avec le PAD les compétences de l'éducateur ! »

« En conclusion, travailler avec les compétences parentales nécessitent beaucoup d'humilité et ne doit à mon avis pas nous faire faire l'économie de nous interroger sur nos propres compétences professionnelles. Plusieurs fois cette année, dans les groupes de travail, on a pu se dire que l'on était différents. Au début de notre pratique en PAD, et aujourd'hui, plus tolérants, plus compréhensifs, plus imaginatifs... en définitive plus compétents ! Merci aux familles d'avoir contribué pour une partie à augmenter notre compétence.

Alors si compétence rime avec expérience, sans doute que le temps est un gage important de l'évolution de ce travail, tout comme le renforcement positif de certaines compétences qui peut être un moteur dans la relation parents/enfants. »

3. POSTURES ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES

3.1 UNE INTERVENTION NON-INTERVENTIONNISTE

1. Entrer dans une famille, c'est rencontrer un monde. Le système familial a ses propres normes, ses valeurs, il a ses repères, ses codes, ses règles. Il s'agit de les repérer, d'en saisir la cohérence. Parfois, ces règles sont très opposées aux nôtres mais les contrarier, c'est diminuer les chances que l'intervention garde sa pertinence d'impact.

« Ce travail demande un changement de posture qui crée une nouveauté, un travail non interventionniste. On ne fait pas à la place de... mais on dit : regardez ce qui se passe chez vous, qu'est-ce que vous en pensez ? La prise de conscience (et de recul) réclament du temps. »

« Aller dans la famille, c'est quitter un référentiel implicite normalisant (il y aurait un type « bonne famille » qui doit faire ceci, agir comme cela, etc.) pour rejoindre cette famille-là dans son singulier référentiel porteur de normes qui sont les siennes (normes parfois choisies parfois héritées). »

« Je vais dans une famille qui a un référentiel très éloigné du mien. Je prends sur moi car cela bouscule beaucoup mes convictions personnelles. Si je réagis, je bloque tout : je vais vouloir convaincre et elle va se bloquer.

J'observe d'abord ce que ça provoque en moi. La mise en travail du système familial commence par notre propre mise en travail en entrant dans ce système. »

2. La difficulté tient aussi au fait de venir dans une famille à partir d'une décision administrative ou judiciaire. Le parent sait qu'il est sur la sellette, qu'il doit « jouer le jeu » pour que son enfant reste à la maison. Dans ce contexte, bien des personnes sont prêtes à régler leur façon d'être et de faire en fonction des attentes de l'intervenant.

« Une mère fume devant ses enfants. Si on lui dit de ne pas fumer, la mère répond mais parfois sans comprendre la raison de notre injonction, elle veut juste éviter le placement. Dans ce cas là où il s'agirait de mettre en travail la question du prendre soin et de soi et de l'autre, on en reste à la surface et parfois au faire semblant. »

« Les membres d'un couple font tout ensemble. Et ils répondent bien aux besoins primaires des enfants (un toit, manger, dormir, être habillé). En revanche, pour l'école, la santé, la vie en société, c'est pas ça. Mais dès qu'on leur demande quelque chose, ils le font, ça se met en place, ils collent à nos indications. Et puis après, ça s'arrête car pour eux, ça n'a pas d'importance. »

« Ils disent des choses qui correspondent à nos attentes. Ils savent ce que l'on souhaite entendre. Ils ont l'habitude des Services sociaux. Quand on est là, ils font ; quand on n'est pas là, ils ne font pas. Quand on arrive au domicile, c'est propre mais si on vient en urgence... »

3. Il ne s'agit pas plus de donner des conseils (« quand on le fait, on se plante »). La famille a souvent besoin d'être rassurée et elle demande des conseils. Il faut comprendre que l'éducateur qui intervient est mis de fait en position haute : il est supposé savoir comment faire, supposé « s'y connaître » dans les problèmes des enfants, etc. Si l'on répond à la demande de conseil, on alimente la position haute. Alors, à nouveau, les parents vont faire comme on leur a dit mais ils vont le faire pour nous.

Répondre, c'est dire aux parents : « et vous qu'est-ce que vous en pensez ? ». C'est les aider à clarifier leur propre position, à saisir des tenants et des aboutissants. Cela demande du temps. Prendre le temps que la famille expérimente, essaye et évalue des effets. Seule façon qu'elle gagne de l'autonomie plutôt qu'elle entre en dépendance d'un présumé « bon » conseiller.

« Il faut apprendre à être dans la retenue. Ne pas « mettre notre nez dans tout », pas de forçage. Par exemple vouloir que l'enfant fasse des activités sportives ou artistiques peut mettre en difficulté la famille sans un gain très évident pour l'enfant. Mieux vaut préserver les espaces où ça se passe bien quitte à moins correspondre à l'éducation idéale. »

4. Intervenir n'est donc pas vouloir tel ou tel changement comme s'il appartenait au Service que le système familial change. Non pas que la fonction d'éducateur spécialisé n'ait pas ses convictions en matière éducative mais la situation place cette fonction au service d'une demande familiale.

La « mesure de placement » qui cadre l'intervention est nécessaire : il y a quelques orientations de départ qui sont annoncées à la famille et l'équipe attend qu'elle s'en empare. Préciser des objectifs, ça peut donner un élan, cela peut permettre qu'une demande émerge au cas où elle ne soit pas explicitée dès l'audience.

Mais des objectifs clairs et peu co-construits peuvent aussi figer et faire passer à côté de ce qui se joue au sein du groupe familial. Se fixer un objectif, c'est toujours prendre le risque de le poser sans l'autre, sans le parent, sans l'enfant. Bien sûr, on va présenter les choses autrement, définir ensemble l'objectif. Mais en fait, les acteurs jouent le jeu et c'est bien plutôt les professionnels qui présentent l'objectif et la famille qui suit (elle nous « accompagne » dans notre objectif).

L'idéal est quand un membre de la famille dit : « aidez-moi sur ça ». Souvent, on l'a vu, il faut un temps de mise en confiance.

Parfois les parents n'ont pas de demande mais le collègue réclame que.... C'est plus simple aussi quand il y a un problème matériel : il faut que le jardin ne soit plus une décharge publique car c'est dangereux pour les enfants. Mais là encore, en injonction, le jardin va être nettoyé tant la crainte du retrait de l'enfant agit. Mais dès que le Service se retire, que va-t-il arriver ? Et comment créer un lien de confiance en commençant par activer une crainte ?

3.2 NE PAS COLLER AUX SITUATIONS

1. Dans un raisonnement qui serait trop binaire, on pourrait penser que si l'on se retient d'intervenir trop directement, c'est qu'on adhère au système familial en perdant le recul professionnel nécessaire. Or, il ne s'agit pas de coller à une situation mais de mettre en travail, de mettre en chemin. Et être réactif est une façon de coller.

« Ne pas réagir, c'est faire quelque chose », quelque chose qui vient interroger. Donner la réponse (ou l'imposer : « il faut... ») c'est fermer la possibilité d'un cheminement. Voilà qui n'est pas habituel et prend le contrepied de notre culture activiste. C'est un réactif de protection qu'il nous faut lâcher pour quitter nos assurances et nous mettre à l'écoute. Dans cette dynamique, le temps est un allié.

« Il aura fallu trois ans pour que la maison commence à être rangée. Le temps des vacances dans un lieu ordonné a permis de vivre autre chose, a offert une expérience nouvelle qui permet à la mère de faire la différence et percevoir qu'il y a là quelque chose d'agréable pour tous. Tout autre chose que de dire : « la semaine prochaine vous devez avoir rangé ça ». »

« Dans les débuts du Service, on disait : « si vous avez besoin de nous, vous nous appelez » ; on créait presque la demande. »

« Parfois, l'école nous appelle avec l'idée qu'on pourrait faire cesser le problème qu'ils rencontrent. Ils demandent : « comment ça se passe en famille ? » car ils veulent savoir ce qui se passe dans la famille pour expliquer des événements qui se passent au collège. Or si le problème est au collège, la solution est dans le collège. Nous avons donc mis de la distance. »

Tenir la distance, porter une prise de risque autour du danger pour l'enfant, pouvoir tenir bon dans certaines situations, tout cela réclame une réelle équipe avec un positionnement partagé.

2. Entrer dans le monde de la famille, c'est adapter son intervention au plus près des besoins et des demandes familiales, c'est prendre en compte les différences culturelles, pratiquer une intervention qui ne force pas.

Mais à trop coller au contexte, l'intervenant risque de s'accoutumer, de « laisser endormir ses vigilances », de s'habituer à des fonctionnements violents (ce chien qui prend un coup de pelle dans la tête).

3. Lorsque la situation est très tendue, il arrive qu'un parent « décharge » son agressivité sur l'intervenant ou par une expression négative à l'encontre de l'enfant.

« Quand les parents sont très « remontés » par rapport à l'enfant, ça peut dévier sur nous. Parce que la tension est trop forte, les parents s'en prennent à nous : « c'est votre faute », « ça sert à rien ». On devient le mauvais objet. Mais à chaque fois que l'on absorbe cette énergie négative, les choses s'apaisent et l'enfant est moins agressé. »

Ne pas coller à la situation consiste à ne pas se positionner en miroir. Pour cela, entrer au domicile demande qu'avant d'entrer, l'intervenant cherche à être disponible intérieurement. C'est une des conditions pour « prendre sur soi » (car il ne s'agit pas de soi comme personne mais de la fonction), tenter de recentrer, parler doucement alors que la personne crie, etc.

« Parfois, c'est difficile de prendre sur soi selon ce que cela nous renvoie. Il faut faire avec ses états internes... son histoire personnelle... »

Mais ne pas coller, ce peut être aussi décider d'aller plus loin dans la tension et l'énerverment pour que la situation se régule dans l'exagération. Il arrive même de dire : « stop, on va demander l'arrêt de la mesure », ça repositionne le cadre, ça active une prise de conscience. Le parent alors fait un pas de côté : « oui, sans vous, je n'y arrive pas encore ».

Bien souvent, il est attendu de l'intervenant qu'il accueille ces comportements : « vous avez le droit d'être en colère. » Reformuler, mettre des mots sur ce que les protagonistes ressentent. « Ah, je peux être en colère ? ».

Il y a tout un art de ne pas entrer dans le jeu que le parent veut faire jouer à l'intervenant.

« Le parent : - Et maintenant, qu'est-ce que vous allez faire pour qu'il aille à l'école ? »
- Moi rien, et vous ? »

3.3. L'INTERVENANT EST PORTEUR DE LIMITES

1. L'intervenant représente une institution spécialisée au sein de l'institution famille. Ce n'est pas la moindre des difficultés car pour beaucoup l'espace privé familial est complet, suffisant, total, même la loi n'aurait pas à y entrer.

« Lors d'une visite à domicile, de jeunes enfants écoutent un chanteur aux paroles injurieuses et violentes. Le père présent est sans réaction. En perçoit-il la portée ? A-t-il pris le temps d'écouter ? On lui demande ce qu'il pense des paroles, si elles lui semblent correspondre aux valeurs qu'il entend véhiculer auprès de ses enfants etc...

Ainsi, on se met parfois les enfants « à dos » quand on parvient à faire changer certains fonctionnements des parents. On peut vite avoir le rôle du mauvais, de « l'empêcheur de tourner en rond ». »

« Une Jeune fille de 11 ans insulte ses parents devant l'éducatrice. Pour les parents, aimer leur enfant revient à ne pas poser de limites. Ils laissent faire. La jeune est en danger.

Redire le cadre de la loi et resituer ce qui se passe dans ce cadre peut permettre d'amorcer un changement dans l'attitude des parents qui ouvre ensuite vers un travail de repérage des compétences.

Le Chef de Service, l'inspecteur de l'ASE, le Juge peuvent aider à « remettre du cadre ». On peut faire valoir leur propos et c'est parfois utile pour repartir sur d'autres bases. »

« La confrontation au principe de réalité peut désamorcer des situations de blocages : « vous êtes obligés d'accepter cette intervention, je suis obligé d'intervenir... nous ne décidons pas, ni vous ni moi, alors que pouvons-nous faire ensemble ? ». L'intérêt de la co-construction est à argumenter auprès des familles. »

2. Il arrive que le travail au domicile mette en situation d'avoir à se confronter à un (ou des) parent (s).

« La maman est fortement alcoolisée et il faut aller chercher l'enfant à l'école et organiser le repli sur la MECS. Je dis « vous vous rappelez que nous appartenons à la protection de l'enfance ? ». La mère devient alors menaçante, proche d'un passage à l'acte. Je pars. »

Renvoyer des aspects difficiles demande du temps, de la clarté mais aussi une forme d'attachement. C'est par le lien d'attachement qu'on parvient à aider la personne à dépasser ses inquiétudes et aller plus loin. Un attachement qui ne relève ni de la séduction ni du copinage (faire la bise et tutoyer).

3.4 NE PAS FAIRE A LA PLACE DE

Par exemple, c'est à la famille d'organiser les vacances de l'enfant (on peut être un soutien dans la recherche). S'il faut des aides, elle sollicite l'assistante sociale de secteur ou bénéficie de Services spécialisés (AGBF). C'est à titre très exceptionnel qu'une aide financière (sans remboursement ou échelonnée dans le temps) est accordée par la MECS. Jusqu'où la MECS s'engage sur ce plan ? Attention car l'intervention éducative n'a pas à être transformée en intervention administrative.

« Toujours veiller à ne pas faire à la place de la famille. »

« Favoriser que l'autre fasse. Mais pas non plus faire pour faire. Qu'il saisisse le bien-fondé de l'action : « je fais parce que j'ai compris l'enjeu ». »

Concernant l'aide pécuniaire à la famille le « référentiel du placement à domicile dans les Bouches-du-Rhône » affirme : « dans les situations de grande précarité, il peut être nécessaire, en cas d'urgence, d'aider ponctuellement la famille avec l'octroi, par exemple, d'une aide alimentaire. Il peut s'agir également du versement d'allocation habillement, ou d'une participation pour l'organisation de loisirs ou de vacances. »

Ce référentiel est en cohérence avec le Rapport Naves Cathala qui soulignait que les parents n'étaient souvent pas qu'en prise à des difficultés relevant de l'éducation de l'enfant mais que leur situation économique et sociale faisait aussi difficulté. Le PAD a bien été pensé comme « une nouvelle mesure plus directement destinée à aider les parents à faire face aux difficultés sociales et éducatives qu'ils rencontrent. »

Certains SPAD pensent que ce n'est pas au Service de remplir un frigo familial vide. Mais quand les conditions minimales ne sont pas assurées, comment laisser en l'état ? Il y a un dispositif de droit commun, certes, mais il faut quinze jours pour avoir un bon... Humainement que faire ?

Un autre Service considère qu'une aide à l'achat d'un meuble, d'un frigo ou le soutien à une tâche administrative ou une réinscription scolaire est une occasion de manifester l'appui apporté par l'intervention.

« Il faut cependant rester vigilant, le risque est d'embrouiller les places. On ne peut pas demander aux assistantes sociales de ne pas faire l'éduc tandis que nous faisons l'assistante sociale... »

« Agir, bien sûr et sans être dans des rigidités mais tout autant en veillant à ne pas se laisser déborder. »

La vraie question est comment apporter une aide sans installer une solution de facilité mettant les parents en place d'assistés. Il y eut un temps où, par peur, le Service achetait en anticipation. Aujourd'hui, l'équipe privilégie l'observation et l'écoute. Dans les entretiens, les parents nous amènent à penser leurs besoins. Exemple : une demande de cantine fait décoder qu'il y a un problème d'alimentation.

En fait, bien des familles ne demandent pas (honte). Quand on remplit le frigo, certaines personnes sont très mal à l'aise (99% des situations). « Vous avez besoin ? ». L'important, c'est l'enfant.

« J'ai une stratégie. On va faire les courses ensemble et je leur passe les clefs pour qu'ils mettent les courses dans le coffre. Pendant ce temps, je paye et demande une facture pour l'institution ».

« Il faut que soit en place la confiance pour que les problèmes de nourriture soient avoués. Pour une mère, parler du problème d'alimentation, c'est aussi se dire : peut-être qu'on va me retirer l'enfant. »

« Pour les factures, c'est moins difficile à dire. Mais les profiteurs, on les repère facilement. Ce sont des propos du type : « on peut pas payer la facture EDF, vous pouvez rien faire ? ». On renvoie alors vers une curatelle ou une mesure AGBF. On accompagne pour que les personnes acceptent d'aller vers la mesure. Nous saisissons l'aide sociale à la MDS. »

Il y a des situations à débloquer, des cercles vicieux à casser. Si le Service commence en disant « ce n'est pas à nous de... » pour renvoyer sur d'autres, des situations peuvent empirer. Il faut bien laisser entendre que les intervenants du Service ne sont pas la réponse à tout, mais exceptionnellement, il faut faire un écart et pouvoir le justifier.

« Avec le temps, on fait moins à la place des familles. On paie moins de séjour pour les enfants, on fait de plus en plus participer financièrement les familles. C'est pareil pour les accompagnements qu'ils peuvent réaliser.

La question de leur participation est de plus en plus prégnante. Il apparaît nécessaire de co-construire et donc de les impliquer, de ne pas leur apporter de réponses toute faites, de les aider à élaborer leurs propres réponses. »

L'intervention active une dimension pédagogique. Faire-avec au début pour, progressivement, permettre de faire seul. Et si cela est inaccessible, orienter vers des acteurs ayant la compétence. C'est cela l'autonomie.

3.5 DE LA VOLONTE DE CHANGER L'AUTRE A LA MISE EN CHEMIN

1. Vouloir faire changer les comportements, vouloir que l'autre change, est-ce la bonne démarche ? Et jusqu'où aller ? N'y aura-t-il pas toujours quelque chose à reprocher à ces parents ? Et quand l'équipe observe que ça ne change pas malgré les « il faut ... », la question se retourne vers les professionnels. N'est-ce pas notre point de départ qui est faux ?

- « Une famille fait le point. Elle constate : « dix fois, on nous a demandé de faire quelque chose et on l'a fait et pourtant ça ne va pas mieux, le retrait de l'enfant est toujours là ». Bref, le problème reste le même, rien n'est réglé, comme s'ils n'avaient rien fait. »

- « Cette maman ne savait pas qu'il fallait une housse de couette et elle n'avait jamais vu comment cette housse s'enfilait. Elle n'avait jamais décoré une chambre, et sa propre chambre d'enfant n'avait jamais été décorée. »

- « Il y a quelque chose de rassurant pour tout le monde à se donner des objectifs ; on décide de ce qu'on fait et on le fait.

C'est plus difficile de travailler la cause du symptôme que de réagir au symptôme.

Comment inviter cette mère à mesurer l'intérêt de nettoyer le jardin pour ses enfants ?

Comment lui faire voir le risque pour l'autre ? Comment l'aider à trouver sa place de mère ?

Demander que l'autre réponde à notre demande, c'est prendre le risque d'une superficialité ; un mois après l'arrêt de la mesure, le jardin se retrouve en décharge. »

- « Quitter cette assurance [de celui qui sait comment il faut faire], c'est rester dans un non-jugement au risque de prendre des choses dans la figure. Se trouver exposé, c'est différent d'attendre que la famille rende compte de ce qu'elle fait avec ce qu'on lui apporte. »

- « Entrer dans une maison, c'est prendre la mesure de ce qu'a d'insupportable, l'intervention au domicile pour la famille ; il faut percevoir ce que l'autre peut vivre de cette intrusion. »

Le domicile demande d'apprendre à regarder, à bien observer afin de *se décaler de nos propres normes*, de nos évidences. Intervenir, c'est découvrir d'autres façons de vivre, d'autres manières de faire, d'autres logiques. Partir de nos représentations *sur l'autre*, c'est trouver facilement les solutions et comment s'y prendre. Mais rien n'opère, rien ne se transforme. Car il ne s'agit pas tant d'avoir nos représentations sur l'autre que d'*aller chercher les représentations que l'autre a de ses propres réalités*. L'autre est comme il est, pas comme on veut qu'il soit ; l'autre, c'est l'autre ! Et là encore, pour avancer, il faut du temps. C'est une gymnastique constante.

« L'éduc de l'internat a vite fait de plaquer des fonctionnements qui ne sont pas adaptés. Il faut se déplacer, accéder à un autre regard : tenir compte des valeurs, de la culture, des choix, de l'autonomie des acteurs familiaux.

Alors vient le questionnement. Comment ces parents envisagent l'éducation de leur enfant ? Sur quoi peuvent-ils s'appuyer pour faire évoluer leur situation ? »

2. Certaines familles ne connaissent pas leur environnement. Elles vivent à l'intérieur du logement, semblent s'auto-suffire, s'isolent, se replient sur elles-mêmes, reproduisant souvent ce qu'elles ont connu dans leur enfance. Elles ont peur de l'extérieur mais ont trouvé plusieurs solutions pour les éviter. Prendre le bus, aller à la piscine ; tout fait problème. Certaines ne voient pas de sens à sortir de leur cocon. Dans l'intervention, *l'essentiel est donc de faire découvrir. Il s'agit d'ouvrir des possibles* bien plus que de s'opposer sur des façons de vivre et de faire. Il s'agit de provoquer une ouverture sur l'extérieur, d'aller voir le monde environnant, de découvrir d'autres façons de vivre, d'autres places à tenir, d'autres rôles à jouer au milieu des autres. Ouvrir des chemins, les aider à utiliser leur environnement sans pour autant créer une dépendance à l'intervention du Service. On parle d'autonomisation : apprendre à prendre un bus, à se repérer dans la ville. Il faudrait des Associations qui fassent cela comme elles font de l'alphabétisation.

3. Permettre aux parents de bouger, c'est travailler au service de l'enfant. Au fil des interventions, les enfants deviennent progressivement conscients de ces enjeux car justement ils découvrent. « Vous venez chez nous et quand vous partirez, on saura ce qu'on pourra faire ». Ils savent qu'il existe autre chose, que l'on peut exister autrement.

Quand ils sont dans la MECS, les enfants veulent rentrer chez eux. En PAD quand les parents demandent l'arrêt de la mesure, il arrive que les enfants demandent que l'on continue car ils ont acquis une lucidité sur les limites de leurs parents.

3.6 À LA RECHERCHE D'UNE PAROLE EFFICACE

La situation de violence présentée plus haut (8) a montré l'importance de travail de parole. Les situations sont multiples.

L'éducateur qui rencontre l'enfant seul ou avec ses parents tend à favoriser une libération de sa parole, une expression de ses ressentis. Une fois que la relation est bien établie, les enfants s'autorisent à parler de ce qui fait problème pour eux.

« Une enfant parvient à dire devant moi qu'elle souhaite aller au CP tandis que ses parents envisageaient prématurément pour elle une orientation en section spécialisée. »

Les parents peuvent ne pas parler de certains sujets importants à leurs enfants puis aborder ces questions en présence de l'éducateur. La présence d'un tiers ouvre un espace de parole où l'enfant peut s'exprimer ou seulement écouter. Et bien des fois, les interactions ont lieu au départ de l'intervenant, une fois que les choses ont été amorcées.

Libérer la parole, c'est oser mettre des mots sur les maux et bien souvent cela suffit à apaiser les conflits.

*« Une jeune fille de 14 ans qui veut rejoindre son petit ami, sa mère la contraint physiquement pour l'empêcher de sortir. Toutes deux en viennent aux mains.
L'éducateur a favorisé l'expression du point de vue et des ressentis de chacune. La mère veut protéger, la fille souhaite plus de liberté.
Même si le dialogue est resté difficile, chacune a davantage conscience des préoccupations de l'autre, les violences physiques ont cessé. »*

*« Un père de famille punissait son fils de façon relativement adaptée mais la durée de la punition était disproportionnée.
En conflit avec son fils, il est parvenu à dire : « c'est vrai que je suis trop strict ». Et son fils a pu lui dire l'injustice qu'il percevait. Le père est parvenu à expliquer ce qui l'avait amené à réagir ainsi.
Chacun a pu écouter le vécu de l'autre. »*

La parole favorise une mise en travail des représentations ou une mise en dialogue de construits mentaux qui ne font pas de place à l'autre ; c'est le domaine du même qui ne sait plus reconnaître l'autre dans ce qu'il a d'unique.

« Une maman assure (ou se rassure ?) que son enfant a le même handicap qu'elle. En faisant ainsi, elle réduit certaines possibilités qui peuvent s'offrir à lui : « il ne sera pas capable de ... ». En fait, elle affirme : « il n'est pas possible qu'il soit différent de moi ». »

« Prise dans un conflit de couple, la mère explique que son enfant est « menteur comme son père ». »

Laisser chacun dire ses représentations, ses motivations à faire ou dire telle ou telle chose permet de déceler certains blocages ou « tabous », des croyances inexprimées. Cet accès à une parole plus libre peut favoriser l'établissement ou le rétablissement d'un dialogue. La présence de l'éducateur, tiers médiateur qui interroge sans juger ni bousculer, peut permettre ainsi de désamorcer des conflits ou apporter un autre éclairage sur la situation.

L'intervention à domicile réclame relationnalité et technicité. Mais la relationnalité a ses techniques spécifiques avec des outils qui aident à la communication, à la circulation de la parole de façon bienveillante, à la régulation des conflits, etc.

Cette invitation à parler, à dire ce qui fait difficulté, réclame la mise en place d'une confiance. Et celle-ci est parfois d'autant plus difficile à instaurer que le travailleur social est plutôt celui qui il faut cacher quelque chose.

3.7 L'INSTAURATION DE LA CONFIANCE

Nous avons vu que c'est un point clef qui pourtant pose de réelles difficultés tant les familles soupçonnent les intervenants de venir contrôler leur vie sinon d'être là pour qu'au moindre écart, le placement en structure soit effectif.

« Les parents peuvent avoir dans l'idée que la volonté des équipes est de préparer un placement en internat. Ils se disent que si des éducateurs interviennent c'est qu'ils sont forcément « de mauvais parents ». Leur attitude défensive se transforme au fur et à mesure de l'accompagnement, on les amène à déconstruire leurs représentations. Nous abordons clairement avec eux ce qui pose un problème mais surtout nous les amenons à visualiser les ressources qu'ils pourraient mobiliser. Il n'y a pas de double discours et lors des audiences les parents constatent que nous faisons remonter aussi tout ce qui est positif. »

« Il est important d'expliquer que l'intervention n'a pas pour objectif le placement en internat. L'intérêt commun des parents et du travailleur social est d'éviter le placement de l'enfant. La question devient : comment vous pouvez modifier quelque chose et comment on peut vous soutenir ?

Certaines expériences antérieures au PAD rendent l'instauration de la confiance encore plus difficile. Il faut pouvoir tenir bon, faire aussi confiance au parent, ne pas céder au premier contre-temps. L'instauration de la confiance réciproque passe souvent par une façon de montrer qu'on ne va pas lâcher facilement.

Une mère n'a aucune confiance envers les « Services sociaux » (amalgame incluant les travailleurs sociaux).

Elle vivait dans un squat avec sa fille de 5 ans. L'enfant était maltraitée par son compagnon. L'enfant a été retirée et placée en MECS pendant un an et demi.

Elle présente les choses ainsi : elle a demandé de l'aide à une assistante sociale qui s'est empressée de faire un signalement. Ce qui a provoqué le placement de son enfant en MECS. Dans les faits, la brigade des mineurs est venue retirer l'enfant à sa mère pour l'amener à la MECS.

Quoiqu'il en soit, pour elle, ce qui se présente comme une aide a bien été une main mise.

Pendant ce placement, la mère obtient un logement et se marie avec un nouveau compagnon.

En juin, une audience décide un PAD dans la même Association qui débutera à la rentrée de septembre.

L'éducateur du SPAD rencontre la mère pour expliquer, avant l'audience avec le Juge, ce qu'est la mesure de PAD. La mère pose ses questions et reçoit des réponses.

La mère avait une bonne accroche avec l'éducatrice de la MECS qui suivait la fillette. Une passation MECS - SPAD est réalisée avec la psychologue comme passeur étant donné qu'elle avait suivi la situation dans la MECS et allait la suivre également dans le PAD.

La MECS propose une colonie de vacances à l'enfant pour l'été, avant qu'elle ne retourne chez sa mère.

Mais fin août 2016, la situation est dégradée. La mère se sépare de son conjoint à la suite de plusieurs scènes de violence. A cela s'ajoute un déménagement et un changement de téléphone. De plus, l'enfant n'est pas inscrite dans l'école où elle était.

Plusieurs difficultés donc pour renouer le contact. Enfin, l'éducateur parvient à localiser la famille. La maman est débrouillarde ; elle a trouvé un petit studio pour étudiant.

Comment réagir ? La non-inscription à l'école est préoccupante (protection de l'enfance). L'équipe du PAD se positionne. C'est un « moment de crise » où il faut tenir : il ne remet pas en cause le placement à domicile ni le projet envisagé.

L'appui de l'équipe se manifeste dans les faits :

- L'éducateur prend la main pour l'inscription à l'école (CE1). La maman tient à ce que sa fille, malgré l'éloignement, continue à aller dans la même école (point positif témoignant d'un souci de sa fille car l'éloignement lui impose des efforts pour assurer des allers-retours).

- Un soutien matériel est octroyé par le SPAD pour permettre d'aller à la cantine le temps que la mère reprenne pied. Les objectifs sont au plus bas de la pyramide de Maslow : bien dormir, manger, avoir des jouets, aller à l'école.

Les visites au domicile se passent bien. Une aide administrative pour gérer les papiers et le maintien des droits est assurée par l'ASE. La maman apprend vite et se met à jour.

L'enfant va bien, elle est souriante. Elle a été protégée de la séparation et des scènes violentes puisqu'elle était en colonie de vacances. La mère déménage pour un logement plus grand et l'enfant y a sa chambre dont l'aménagement est réussi.

La mère redonne sa confiance au Service puisque l'éducatrice de la MECS, l'éducateur du SPAD et la psychologue, relevant tous de la même institution, sont dignes de confiance. Ce n'est plus le contrôle qu'elle voit mais bien une aide effective.

L'engagement de l'équipe a manifesté une confiance envers la mère par le fait que l'orientation PAD n'a pas été remise en cause malgré l'instabilité de la situation et une aide matérielle réelle a été apportée par le Service.

Un juge pour enfants a souligné qu'il n'y a jamais d'adhésion préalable de la famille à la mesure. C'est aussi pour cela qu'il y a peu de mesure administrative. Il travaille surtout à une compréhension de la mesure à des familles qui disent : « qu'est-ce que vous venez faire chez moi ? ». Et il faut expliquer tant le contrôle n'est pas suffisant pour donner du sens à l'intervention.

3.8 REPERER LES COMPETENCES PARENTALES

Au début de la « mesure », repérer les compétences, c'est écouter quelles compétences les adultes se reconnaissent. Dire « ça je sais faire », c'est prendre en compte le pouvoir d'agir du parent, mais tout autant sous-entendre : « en revanche, ça, je ne sais pas faire ». Le « recueil des attentes » proposé dès les premières visites à domicile permet d'avoir une entrée en matière : « décrivez-moi une journée avec votre enfant. » Les professionnelles permettent au parent de prendre conscience de leurs compétences (« ah, c'est ça une compétence ? »).

Il est intéressant de remarquer que, selon la professionnelle qui intervient, on ne repère pas les mêmes choses. Et moins on supporte la personne, moins on lui trouve de situations positives !

« Je trouve des compétences quand je suis patiente. »

« La compétence se renforce quand ça accroche avec la mère. Et c'est le contraire quand on ne croit pas en l'autre. »

« Là où les compétences se révèlent, c'est d'abord l'histoire d'une rencontre. »

3.9 L'INTERVENANT EST EXPOSE SANS AVOIR LES MURS DE PROTECTION

« L'éducateur à domicile est très exposé. Et pour ne pas se laisser impacter il peut vouloir normer.

Il faut une maturité dans l'intervention pour faire le tri entre ce qu'il convient d'exiger et ce qu'il faut lâcher. Parler d'exposition, c'est dire une charge émotionnelle importante. Ça ne prend pas si on a des objectifs. En voulant exiger, on s'est pris des portes !

Comment vivre l'altération jusqu'à l'agressivité des parents ? Il s'agit de garder une ligne tandis que parfois les parents cherchent la confrontation. Il faut parfois conforter sa place au milieu d'une relation d'hostilité.

Il y a une complexité car souvent ils nous jettent beaucoup de choses à la figure au moment même où ils intègrent une priorité pour laquelle on les sollicite.

En MECS, les murs protègent, au domicile, on ne sait pas à l'avance ce qui va se passer. Les choses progressent à hauteur de notre capacité à soutenir une résistance qui n'est pas passage en force.

Le boulot, c'est tenir dans le négatif ! Et l'enfant sait qu'il peut compter sur nous puisqu'on tient malgré tout. »

Les termes de ce témoignage sont à souligner car ils décalent de la posture habituelle qui pense souhaitable d'animer une maîtrise de l'intervention. Comme il est dit : « il faut lâcher ».

Deux approches s'affrontent sur cette question³⁰.

- Pour un courant rationaliste, être en prise avec une situation et exposé aux relations, c'est laisser trop de place aux émotions et ressentis qui viennent gêner la compréhension rationnelle de la situation. Le monde des vécus intérieurs est trop instable et déstabilisant pour lui laisser une place dans la réflexion que réclame l'intervention professionnelle.
- A l'inverse une autre conception repose sur une confiance en l'instabilité du contexte et la plasticité des rapports humains. La pensée ne cherche pas à s'extraire de ce-qui-se-passe mais au contraire, trouve là, dans les éléments « reçus » comme saillants, de quoi penser à partir de ce que la sensibilité à l'autre donne à vivre.

Dans cette seconde approche, on essaye de minimiser les réflexes de défense qui protègent des atteintes de l'autre. De la même manière on essaye de se départir des réactivations d'habitudes ou d'activité comparative (« avec untel ça n'était pas pareil »). L'exposition à l'autre laisse partager une co-construction de « biens relationnels »³¹ dans une implication, tandis que la mise à distance (la fameuse « bonne distance ») génère un dégagement qui protège l'intervenant. L'exposition à l'autre offre, au professionnel expérimenté, ce qui pourrait s'appeler une « bonne proximité ».

*« Il faut accepter d'être exposé.
Tenir bon, accepter d'être déformé sans faire de passages à l'acte. »*

L'intervention abandonne alors l'idéal de maîtrise de celui qui sait et veut. Inter-venir c'est venir entre et rester ouvert *par* ce-qui-se-passe à ce-qui-se-passe. Comme le définit le « care »³², l'intervention requiert une « attention » à l'autre qui suppose elle-même une forme de passivité qui permet de percevoir (sentir) l'intentionnalité de l'autre, le sens qui l'anime. « L'attention consiste à suspendre la pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet » dit la philosophe Simone Weil. La capacité d'être affecté est vue comme une condition d'éveil à la complexité des phénomènes mais aussi comme une nécessité pour intervenir de façon juste et adaptée. Etre en prise avec ce-qui-se-passe ne signifie pas être sous son emprise. Cette ouverture est totalement compatible avec une responsabilité envers l'autre, et même plus, c'est une façon d'avoir à répondre³³, non seulement à l'autre, mais d'abord *de* l'autre. Le professionnel est alors traversé d'une tension qu'il accepte d'assumer entre l'accueil des aspects de la situation et les exigences dont il est porteur. Dans la situation présentée ci-dessus, la densité de cette tension intérieure assumée est nommée « maturité », celle qui permet de « tenir malgré tout ».

³⁰ Voir NUSSBAUM Martha. *La fragilité du bien*. Editions de l'éclat, 2001

³¹ C'est la relation même qui constitue le bien.

³² Voir TRONTO Joan. *Un monde vulnérable*. La Découverte, 2009. p.147 sv

³³ Le mot responsabilité a pour origine le mot réponse.

3.10 TRAVAILLER EN EQUIPE

Le travail d'équipe est, en internat, une évidence, même s'il est toujours difficile à réussir. A domicile, il est une absolue nécessité. Tout travail en solo a ses limites ne serait-ce qu'en cas d'absence. Mais il peut aussi happer le professionnel dans une logique où il entre dans une emprise de la synergie familiale. L'équipe lui offre recul, interrogations aidant à l'analyse. Il n'y a pas de bonne proximité sans cette aide à la distance !

Il vaut mieux mettre en PAD des éducateurs qui ont déjà une expérience du travail en équipe car ça n'est pas au domicile qu'ils peuvent l'acquérir.

3.11 ENTRER DANS LE TEMPS DE L'AUTRE

Nous l'avons vu dès la première situation exposée pour présenter les compétences parentales (situation 1) : la question du temps est cruciale dans la dynamique du PAD. L'intervenant qui impose son temps ne peut être fidèle au processus d'autonomisation (c'est l'autre qui s'autonomise).

Une maman a deux fils. Elle est dans le rejet de son fils aîné. L'équipe travaille avec l'école des parents : comment être maman ?

La mère joue le jeu mais elle est toujours à cran : « quand il fait ça, ça m'énerve trop ».

Un contexte de confiance lui permet d'avouer : « je n'y arrive pas ».

En fait l'équipe, à la recherche d'efficacité, a brûlé les étapes. Cette mère était habitée par trop de colère liée à sa propre histoire. Elle avait d'abord besoin qu'on écoute sa colère, qu'on puisse entendre qu'elle ne pouvait pas aimer.

Il a fallu deux ans pour réajuster l'objectif.

Le travail est un travail de reconnaissance de la réalité de l'autre et non pas aller vite sur l'éducativement correct. Il y a un temps pour chaque chose. Ce qui demande du temps...

À la suite d'ARDOINO³⁴, il faut remarquer que le temps risque toujours d'être une notion figée, mesurable en minutes, observable grâce à l'horloge. Il lui oppose la notion de temporalité, temps vécu, éprouvé, ressenti comme il y a une « température ressentie ». Cette dimension va au plus singulier ; aucun être humain ne connaît dans quelle temporalité est l'autre. Le temps est cette dimension qui appartient à l'intime mystère constitutif de l'altérité. Ainsi, les grands philosophes du XX^{ème} siècle (M. HEIDEGGER³⁵, E. LEVINAS) se sont-ils intéressés à cette dimension constitutive de l'autre qui ne coïncide jamais à ce que l'on peut s'en représenter à partir de soi. Penser le temps, c'est le penser « comme relation à ce qui, de soi inassimilable, absolument autre, ne se laisserait pas assimiler par l'expérience ». Le temps est le propre de chaque être humain, « son évènement même »³⁶ dans un devenir de création qui lui échappe.

³⁴ ARDOINO Jacques. *Les avatars de l'éducation*. PUF, 2000. p.155-182

³⁵ Voir son œuvre majeure : *Être et Temps*. Deuxième section.

³⁶ LEVINAS Emmanuel. *Le temps et l'autre*. PUF, Quadrige, 2014

Pour chacun-e d'entre-nous, notre rapport au temps est variable selon notre âge, notre fonction et notre contexte. On peut observer à quel point notre rapport au temps change selon notre relation aux choses, aux gens, et notre attention à l'instant présent. Si je vis un moment dans lequel je mets peu d'intérêt ou qui me semble clairement désagréable, le temps sera différent que si je juge ce moment intéressant et agréable.

1. Dans les premiers contacts avec la famille, le temps personnel de l'intervenant prend sa place dans le temps de la rencontre.

« Je vais dans une famille de « gens du voyage ». Il y a dix enfants : un fils aîné et neuf filles.

Lors des premières rencontres, en parlant de l'aîné, la mère dit : « lui, je lui demande rien ; dans notre culture les garçons ne font rien ».

Je prends conscience d'une différence entre mes valeurs et celles de cette famille. C'est aux filles de faire, de s'occuper du ménage, du rangement, du linge.

Je sens alors dans mon corps que ça se tend, que ça se crispe au niveau des épaules.

Mon premier mouvement est d'observer ce qui se passe pour moi, d'accueillir cette sensation et peut-être de voir de quoi ça parle. Dans cette situation, c'était assez simple pour moi de voir à quoi ça me renvoyait. Parfois, il faut revenir ensuite plus en profondeur sur cette résonance (supervision, collègue...).

Deuxième mouvement : décider s'il est propice ou non d'en faire quelque chose avec la famille. Dans cette situation, le fait d'accueillir était suffisant pour me permettre de revenir à une écoute du fonctionnement de cette famille particulière sans être en réaction. Là, l'essentiel était de construire la relation. Si j'avais émis un jugement, j'aurais certainement risqué d'obtenir l'inverse de ce pour quoi j'étais là. Être conscient de ce qui vient de moi permet de ne pas polluer la relation.

C'est ma prise de conscience de ce qui se passait dans ce temps entre la famille et mes ressentis qui m'a permis de rester en lien. »

La famille a donc son temps propre ; elle fonctionne avec ses croyances, ses rituels, son vocabulaire, sa possibilité d'intégrer la nouveauté. Et l'intervenant entre dans la famille avec sa propre histoire, ses valeurs, et croyances, tout cela ayant un impact sur la rencontre. De la conscience que l'intervenant a de ce qui appartient à la famille et de ce qui lui appartient, il va adapter sa posture pour permettre à la relation de se construire.

2. Au-delà d'une rencontre interpersonnelle, rencontrer une famille se situe au cœur de deux mondes que tout oppose. Notre époque nous fait vivre dans un monde de l'immédiateté (internet, les réseaux sociaux) et tout s'accélère. Or lors d'une rencontre avec une famille, le rapport au temps se modifie parce qu'il faut d'abord entrer dans le rythme des possibles de cette famille.

Pour permettre à cette rencontre d'advenir, il convient de mettre en place un rythme de rendez-vous réguliers selon les disponibilités de chacun. C'est important car cela va permettre de donner des repères aux uns et aux autres. A l'intérieur de cadre, il s'agit de prendre le temps que la famille et l'enfant puissent se saisir de quelque chose qui leur parle. Et ce n'est pas souvent simple car l'intervenant peut parfois être emporté par son propre empressement à faire des propositions qui s'avèrent souvent trop hâtives. L'intervenant doit mesurer que la rencontre, en tant que telle, oblige à entrer dans un temps qui lui échappe tant il s'agit aussi du temps de l'autre, des autres.

« Une maman vit seule avec son fils et sa fille qui sont jumeaux. Ils ont 13 ans et demi lorsque le PAD se met en place.

La maman ne s'est jamais remise du divorce avec le père des enfants. Elle est en difficulté éducative avec ses deux préadolescents qu'elle a beaucoup de mal à voir grandir.

Les deux enfants se disputent beaucoup, s'insultent et la communication avec la mère est très difficile.

Après quelques visites à domicile où l'échange est compliqué voire impossible, aucun dialogue n'est envisageable. Nous décidons de rencontrer les enfants hors du cadre familial et nous proposons une sortie à la journée avec les enfants. La maman s'y oppose catégoriquement.

D'une certaine façon, une maman qui a besoin de connaître les personnes à qui elle confie ses enfants est plutôt quelque chose de rassurant. Mais là, nous restons très déconcertés par cette réaction de refus.

A la réflexion, nous comprenons que nous n'avons pas donné assez de temps à la construction de la relation avec cette maman et qu'il va falloir un certain temps pour créer des liens permettant qu'elle nous accorde sa confiance/ En fait, la rencontre avec n'a pas encore eu lieu ; elle ne pourra entendre nos propositions qu'après plusieurs autres visites. »

3. Dans le temps de la rencontre, il y a donc aussi le temps de la construction d'un projet commun qui, là encore, réclame de se mettre au rythme de la famille.

« Une adolescente de douze ans rentre au domicile familial après six ans de placement (foyer puis famille d'accueil).

Tout le monde est très heureux de ce retour, et en même temps très rapidement tous les clignotants sont dans le rouge. Le collègue nous alerte, la psy du CMP s'inquiète et nous observons que les relations intrafamiliales se dégradent.

Nous décidons pour autant de ne pas être trop réactifs car nous savons que la famille refuse de vivre à nouveau un placement. Pour autant ils reconnaissent que la situation ne peut pas rester telle qu'elle est.

Nous décidons d'accompagner la famille sans une recherche de solution. La possibilité d'un internat scolaire émerge, c'est une alternative au placement, acceptée par chaque membre.

Il a fallu six mois pour que ce nouveau projet se mette en place, avec un soutien accru du Service, avec des périodes de répit organisées et un travail de proximité avec les partenaires.

Etant donné que les parents ont adhéré à ce projet et ont été acteurs de sa mise en place, on va aujourd'hui vers une fin de prise en charge. »

4. Mais la famille a un temps dans lequel chaque membre a son propre temps. Au sein d'une famille le temps n'est pas le même selon que l'on soit l'adulte ou l'enfant et que les processus de changement ne s'effectuent pas au même rythme pour chacun. Respecter le temps de maturation de chaque personne est nécessaire pour que quelque chose se modifie dans le système ; importe un cheminement qui fait déplacement.

A plusieurs reprises ce travail nous a conduits à parler de cheminement³⁷. Choisir un chemin, suivre un trajet, dessiner un itinéraire correspond au respect d'un tracé physique qui est suffisamment balisé pour que la personne puisse marcher à partir de repères. Dire cheminement relève d'une autre approche. Le temps et le rythme singuliers de chacun y prennent une place déterminante au point de l'emporter sur l'extériorité des balises et des plans. La notion de cheminement, comme dit le poète MACHADO, indique que le chemin se fait en marchant, que l'Homme se fait au travers de ce qu'il fait (J-P. SARTRE). ARISTOTE parlait ici de « praxis » constatant qu'il y a une grande quantité d'actes qui sont un moyen pour atteindre une fin mais que certains actes font exception : ce sont des actes qu'on ne peut absolument pas instrumentaliser tant ils contiennent en eux-mêmes leur propre fin. Dans ce cas, la distinction moyen / fin ne vaut plus et si l'on parle de production, il n'y a pas production d'objet mais création du sujet par lui-même. Cheminement renvoie alors au cœur même de ce qui fait accomplissement d'une vie. Il est vain de se demander quel est le but de la vie : la finalité de la vie est de vivre comme la finalité du jeu musical est la musique. S'il y a production, c'est d'une auto-production qu'il s'agit, le sujet cheminant par lui-même.

Voilà qui prend le contre-pied d'une société qui veut la maîtrise, la production, l'efficacité. Les temps lents de chacun cheminant viennent se heurter au temps institutionnel. Les institutions se conforment au temps sociétal qui est plutôt rapide, avec des échéances incontournables. Le professionnel est donc tiraillé entre ramener le temps de la famille à l'intérieur du temps institutionnel tout en la protégeant afin de préserver son cheminement propre avec son rythme spécifique.

En sens inverse, entrer dans les familles, c'est faire entrer du temps institutionnel dans le système familial ce qui ramène du cadre, du rythme et permet de questionner le sens de la prise en charge.

« Une mère de quatre enfants est accompagnée par le Service depuis deux ans. Malgré l'impossibilité pour la mère d'élaborer autour des attouchements subis par l'un de ses enfants, l'ensemble de la situation est stabilisé. Une fin de prise en charge est alors évoquée. C'est alors que la mère peut dire qu'elle a besoin d'être soutenue sur ce qui était impossible pour elle jusque-là. »

5. Il y a le temps de l'enfant, de sa maturité, de son cheminement singulier. Il aurait pu être un point de départ.

« Nous avons accompagné Jérémie pendant 4 ans au rythme de son développement. Lorsqu'il a atteint ses 18 ans, il a sollicité un Contrat jeune majeur pour aller jusqu'à la fin de l'année scolaire qui se terminait par une CAP travaux paysagers. Il a obtenu son CAP et devait poursuivre sur une autre formation. Il était volontaire et demandait à être accompagné dans le cadre du nouveau contrat. Mais lorsqu'il a compris qu'il devait quitter sa ville pour trouver un nouvel employeur, il a tout lâché (à notre plus grand désespoir et celui de la formatrice). Nous avons dû accepter que notre désir de le voir aller plus loin, il ne pouvait pas le suivre. Il était important de le laisser s'approprier seul son destin. Un an plus tard, après avoir effectué différents petits boulots, il était heureux de nous informer qu'il allait reprendre sa formation. »

³⁷ Voir plus haut 2.1 point 9 et 3.2 point 1.

Pour résumer :

Dans le cadre du travail en SPAD, il faut envisager une conjonction de plusieurs temps, certains relevant du temps mesurable et d'autres de la temporalité-cheminement.

- Il y a le temps de la « mesure » qui peut être construite année par année avec le Juge. L'exemple de la situation où au départ l'habitation n'avait pas tous ses carreaux aux fenêtres a demandé un suivi de quatre années.
- Il y a la temporalité du ou des parents d'abord pour donner leur confiance au Service.
- Il y a le temps de l'ASE qui subit des pressions, qui s'inquiète du nombre de situations sans réponse. Elle est en recherche de places pour traiter les situations qui lui parviennent et souhaiterait que quelques mois de placement suffisent (6 mois x 3).
- Il y a le temps de l'institution spécialisée qui parfois pense que « les choses n'avancent plus », qui, de l'extérieur, ne voit pas ce qui a été semé et qui est en train de pousser. Et arrêter trop tôt une mesure, c'est prendre le risque que le travail accompli soit rendu inutile. Comment consolider, comment trouver des relais (AGBF) ?
- Il faut le temps que s'ouvrent des possibles pour mettre en chemin, et le temps du cheminement. C'est la temporalité du système familial pour cheminer au travers de ce qui gêne pour aller de l'avant, pour absorber ses transformations, pour s'approprier de nouvelles logiques, une nouvelle configuration (déménagement, changement de travail, divorce, etc.).
- Il y a la temporalité de l'enfant qui, de surcroît, varie au fil de son développement.

Ajoutons que la question du temps requis pour que la famille soit accompagnée dans ses propres pratiques se heurte parfois à l'ingérence d'autres Services qui obéissent à leur propre urgence. Le contexte est alors peu serein ; ils interviennent jugeant que « ça ne va pas assez vite ». Le professionnel du SPAD se retrouve alors pris entre les attentes de la famille, sa propre pratique et la pression de l'ASE. Pour travailler dans le temps, avec le temps, il faut un bon niveau de confiance entre les partenaires.

L'intervenant à beau « vouloir que ça avance », la volonté ne suffit pas, rien ne se décrète. L'intervenant est soumis à son propre temps avec ses impatiences, ses espoirs, ses désirs pour l'autre. Ses désirs pourront être moteurs dans la relation seulement s'ils restent ouverts et s'ils sont accompagnés d'une capacité de patience à s'adapter au temps de l'autre, à accueillir un rythme qui n'est pas le sien. Ranger la maison semblait simple mais pas le fait que cela tienne dans le temps ; c'est peu à peu que la maison gagne en ordre. Une éducatrice aide la mère à rencontrer des acteurs de l'environnement de son habitat, le contact est facile. Mais que cette mère dépasse sa crainte de sortir de son domicile prend plus de temps qu'une simple poignée de main. Être patient, c'est se rendre capable de se régler sur le temps de l'autre qui ne correspond pas à notre propre temps, surtout lorsqu'il y a une décision qui crée une pression sur le professionnel.

Pour chaque mesure, il faut inventer un accompagnement qui trouve sa juste temporalité. Bien sûr une mesure est cadrée dans le temps et l'intervention ne peut s'éterniser. Mais avec certaines familles « on part de loin ». L'équipe parvient à ce que le système familial évolue parce qu'elle y reste longtemps. Le temps nécessaire de ces transformations souvent peu visibles³⁸ est aussi le temps de l'engagement du Service envers les situations qui lui sont confiées.

Et l'intervenant, quelle que soit sa patience, est pris dans un conflit de temporalités. Ça n'est pas la moindre des tensions de ce travail. Mais malgré cet inconfort pour le professionnel, la confrontation des différents temps crée un processus dynamique qui est bénéfique à l'enfant et sa famille.

Pour conclure, à l'image du jardinier qui plante une graine et qui lui apporte tout ce dont elle a besoin pour se développer, l'intervenant sème des graines et met en place les conditions pour que cette graine puisse germer et grandir à sa guise. L'intervenant ne peut donc être tenu pour responsable du temps que la graine va mettre pour se développer. Chaque graine a son propre temps de croissance selon qu'elle est une fleur ou un arbre.

³⁸ Voir JULLIEN François. *Les transformations silencieuses*. Grasset, 2009

4. CADRES THEORIQUES, METHODES ET OUTILS

C'est certainement sur ce thème qu'il y a le plus d'écart entre les cinq Services rencontrés lors de ce travail de capitalisation. Sur le plan théorique, les choses sont simples : il n'y a qu'un seul référentiel vraiment construit qui emprunte son cadre à la théorie systémique, les autres approches n'ayant pas vraiment de référentiel. Comme souvent dans le secteur social, les professionnels mêlent les référentiels, empruntant surtout à la psychologie du développement, parfois à la psychanalyse, un peu à l'ethnologie dans la prise en compte des différences culturelles, rarement à la sociologie (exceptionnellement à l'interactionnisme d'Erving GOFFMAN). Mais ces emprunts ne sont pas explicités. Ceci n'est pas une critique mais un constat. Il est d'ailleurs à mettre en lien avec la formation des éducateurs intervenant dans les Services. La compétence en systémique réclame une formation spécifique et souvent longue pour maîtriser ce référentiel.

Cela étant dit, il y a une volonté partagée par les différentes équipes de pratiquer une lecture globale de la famille, se mettant à l'écoute des interactions. Pour le dire en d'autres termes, les échanges ont montré un refus de centrer les problèmes sur l'individu et de pratiquer une analyse de la famille en la décomposant en parties pour comprendre le tout (selon l'approche cartésienne). La tendance partagée, bien que non élaborée, a souvent relevé d'une approche par la complexité³⁹. Dire complexité n'est pas indiquer « une propriété » du système⁴⁰. C'est « une forme de compréhension appropriée à des réalités qui ne sont plus supposées indéfiniment réductibles en éléments simples », c'est-à-dire une pensée qui cherche à établir des liens⁴¹ sans confondre les composantes. Nécessaire pour mieux saisir le « réel » dans ce qu'il a de fluctuant, de mouvant, cette approche permet d'appréhender des situations qui ne sont jamais complètement déterminées mais dans lesquelles, au contraire, une part de construction est possible. Dit encore autrement, les équipes qui ne pratiquent pas la théorie systémique, en épousent déjà quelques fondamentaux, par exemple : la famille est au centre, l'enfant n'est pas le problème. De surcroît, user du référentiel systémique n'interdit pas des lectures relevant de la psychanalyse ou de la psychosociologie.

4.1 L'APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'INTERVENTION

L'approche systémique offre une grille présente à l'esprit de l'équipe. Le binôme (psychologue et éducateur) a été formé à cette théorie. Les interactions sont écoutées dans leurs dynamiques, celles-ci pouvant être vertueuses mais tout autant habitées par des peurs sinon sujettes à violence (rarement physiques). L'équipe souligne, afin d'éviter les confusions, que l'approche globale du système familial n'est pas du tout synonyme d'une dilution des places et fonctions des acteurs ; l'enfant a une place intacte dans le système et il n'est jamais envisagé comme un simple élément produit par le système.

³⁹ Voir MORIN Edgard. *Introduction à la pensée complexe*. Points essais, 2005.

⁴⁰ Voir ARDOINO Jacques. *Les avatars de l'éducation*. PUF, 2000. p.61

⁴¹ « Le mot complexus veut dire "relié", "tissé ensemble" et, donc, la pensée complexe est une pensée qui relie. » MORIN Edgar. *Penser global*. Éditions Robert Laffont, 2015, réédité aux Éditions Flammarion, collection Champs essais, 2016, p.116.

La question du déplacement, que l'on a analysé comme un point clef des transformations familiales⁴² est ici au principe même de l'intervention. Chaque famille s'engage, durant le temps de la « mesure », à venir toutes les six semaines rencontrer le binôme dans un tiers lieu (ni le foyer familial, ni la MECS). L'intervention est construite par des visites à domicile régulières ponctuées par des rendez-vous au Service.

Il s'agit de ramener des situations vécues en famille pour les parler dans un espace-temps extérieur au domicile. Ainsi la famille s'entend parler d'elle et de son fonctionnement. Devant eux, l'éducateur intervenant et la psychologue échangent librement ; bien des mots posés par l'éducateur sont provoqués par le questionnement direct de la psychologue.

L'entretien est dynamique : l'éducateur raconte, expose des situations, et permet au-x parent-s et/ou à l'enfant de réagir. Les professionnels s'autorisent à dire, à nommer, à se renvoyer des questions (« qu'est-ce que tu penses de... »), à émettre des points de vue différents (sans créer d'oppositions stériles). C'est donc un moment qui provoque une élaboration, des prises de conscience, une mise en perspective. Il ne s'agit pas d'établir une position de « sachant » face à un parent en difficulté. La recherche, pour faire avancer les situations, implique tout le monde.

Le tiers lieu permet de se dégager de l'emprise du système quotidien. C'est un temps qui élargit le cercle et qui limite les risques d'indifférenciation : « on est tous à la maison et on fait des choses ». C'est un lieu où une activité de pensée à plusieurs se centre sur ce qui s'est passé au domicile, sur ce que l'on a fait, ce que l'on est dans le système et la place qui est occupée, et où ce centrage permet aux acteurs en présence de réfléchir à ce qui se passe dans la réflexion produite (double boucle).

Ainsi l'équipe professionnelle anime un processus réflexif qui tend à ouvrir un espace d'une possible demande. Cette demande est provoquée par un appel propre à la réflexivité. La notion de réflexivité renvoie au fait que toutes les personnes sont intégrées dans le travail d'analyse permettant à chacun de réfléchir sur soi-même dans le processus. Entrer dans ce travail convoque un effort de configuration/refiguration d'une situation problématique par un « retour sur soi » qui la transforme en problème à résoudre et en sa quête de résolution⁴³. Considérant que les « habitudes d'action » incorporées sont souvent difficiles à changer, et de ce fait, limitent la façon d'envisager les problèmes à des schémas qui ne sont que reproduits ; considérant que cette incorporation non explicitée empêche des transformations plus profondes dans les perceptions, le processus réflexif tente de réaliser une « mise en travail » des cadres du système analysé dans le retour sur soi d'un acteur ou d'un collectif⁴⁴.

Faire un point, c'est mesurer ensemble ce qui avance, le chemin parcouru qui encourage à continuer. C'est aussi répondre à la question : « quoi de neuf ? ». Une préparation de cette rencontre entre professionnels permet que se formulent quelques points de vigilances : « attention l'enfant ne sort pas », « la mère reprend le travail qui va garder la petite ? », etc.

Une demande émerge. La mère demande des conseils : « comment faire pour la télé ? » Il ne s'agit pas de dire ce qui serait bien ; le conseil qui se veut « bon » par définition

⁴² Voir plus haut en 2.3 : Synthèse concernant les compétences, p.45

⁴³ DEWEY John. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF 1993

⁴⁴ Voir DIERCKX Carine. *Réflexivité et pouvoir émancipateur des travailleurs sociaux*. Doctorat en philosophie pratique de l'Université de Sherbrooke. Québec, 2016

part souvent d'une préalable idéalisation des situations. Préciser une règle idéale, c'est prendre le risque, si elle n'est pas tenable, qu'elle en vienne à provoquer de la violence. Il s'agit d'analyser les situations : en quoi c'est un problème ? C'est un problème pour les professionnels, forts de leurs constats ou c'est un problème pour la mère, pour la famille, pour l'enfant ou pour la mère dans sa relation à l'enfant ? Et que se passe-t-il quand la télé est éteinte ? Bouderie et tension ou proposition de la mère pour une activité (faire des gâteaux) ?

Ce que vise le binôme : que la famille reparte avec la « tête haute » et aussi avec quelques actions à réaliser (aller chez le médecin).

À ce premier principe s'en ajoute un second. L'intervention fait l'objet d'une continue évaluation. Non seulement pour élaborer ce qui se passe dans le système familial (environnement inclus) mais aussi pour doser la fréquence d'intervention et son intensité, cette dernière étant fonction d'une crise ou d'un risque de crise.

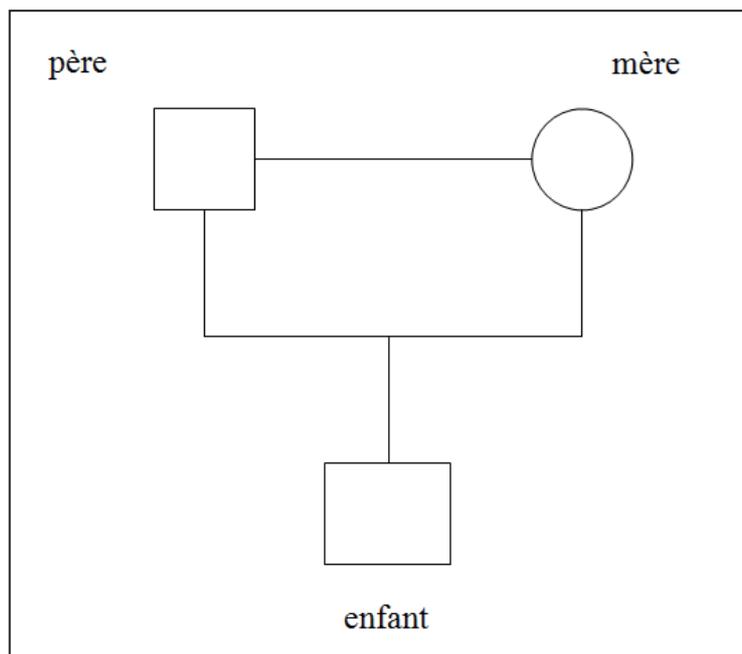
Le travail d'élaboration porte donc sur le système familial. Il se construit en trois temps qui correspondent à trois moments distincts.

1. Premier temps

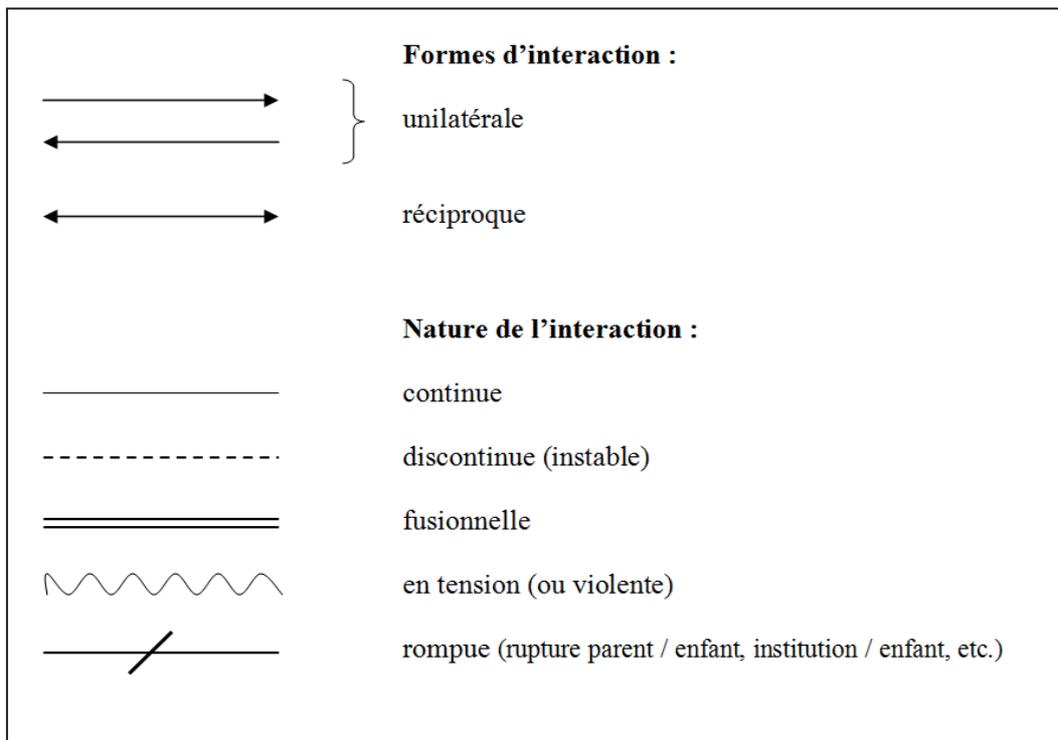
Lors de l'admission, avec souvent pour seul point de départ le dossier, les professionnels partent des raisons du placement, raisons qui ont souvent un lien avec des problèmes de violence ou des effets de rupture. Un « dessin » est alors réalisé. Ce sont les premières représentations des professionnels concernant la famille.

Voici les codes graphiques utilisés

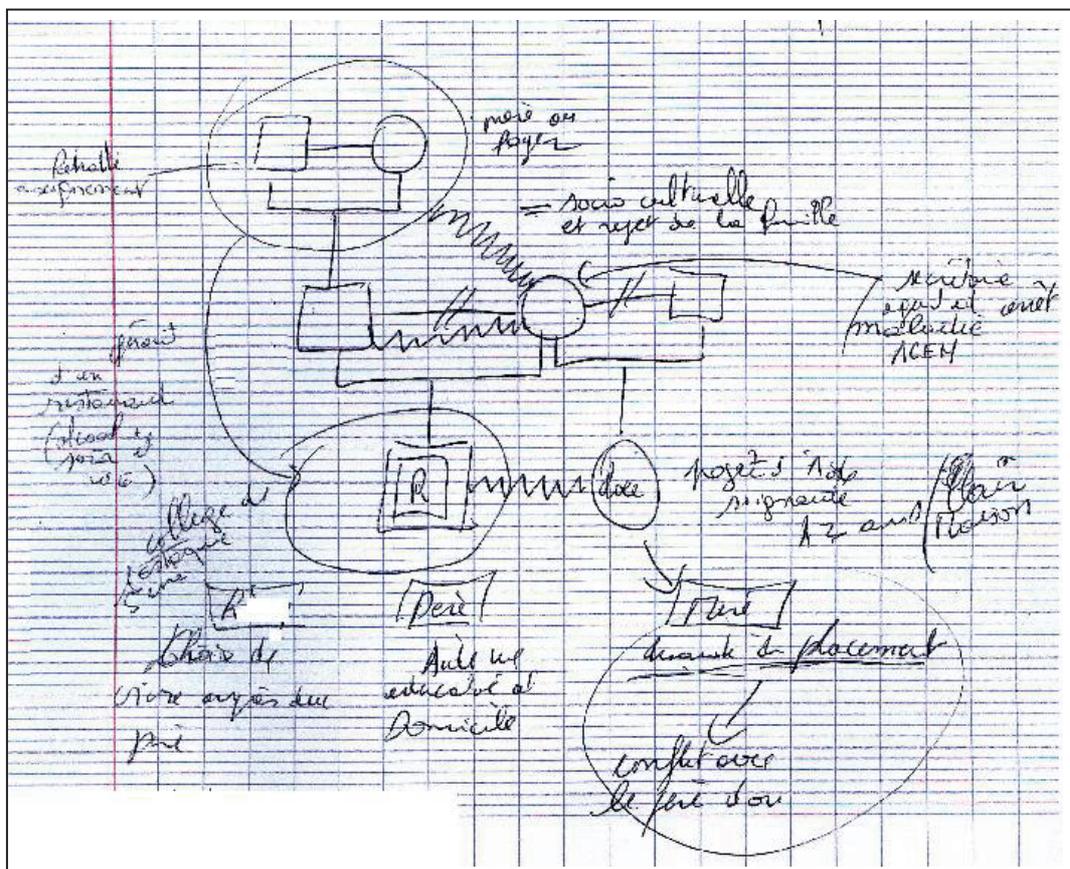
Un code indique l'identité de la place dans le système familial :



Un autre code indique la qualité des liens familiaux :

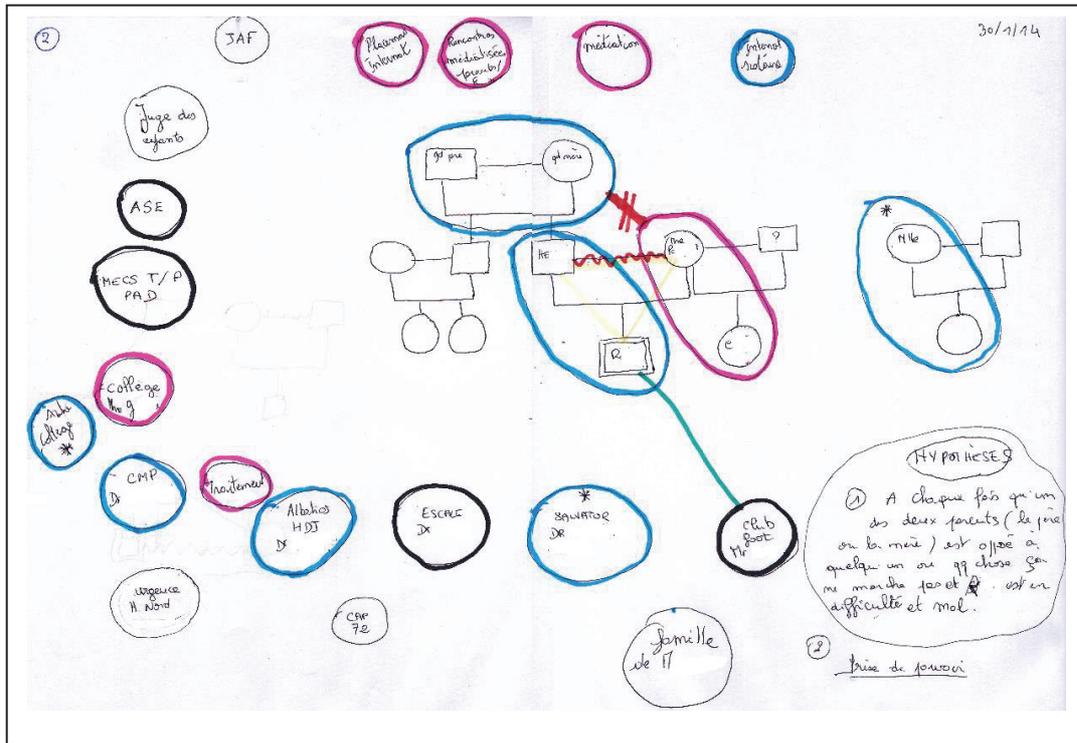


Voici donc la carte familiale dessinée à partir du dossier d'admission (mai 2013)



2. Deuxième temps

Lors d'un point sur le placement (donc après plusieurs semaines sinon plusieurs mois d'intervention), cette schématisation du système familial est réajustée. Il s'agit alors d'être à l'écoute de ce que la famille dit de sa propre histoire et réalité actuelle. Il y a alors tension entre ce qui est vécu et ce qui est perçu. Entre temps, les interventions ont permis de considérer les acteurs de l'environnement, ceux qui sont autour du système familial.



LEGENDE

BLEU = autour du Père

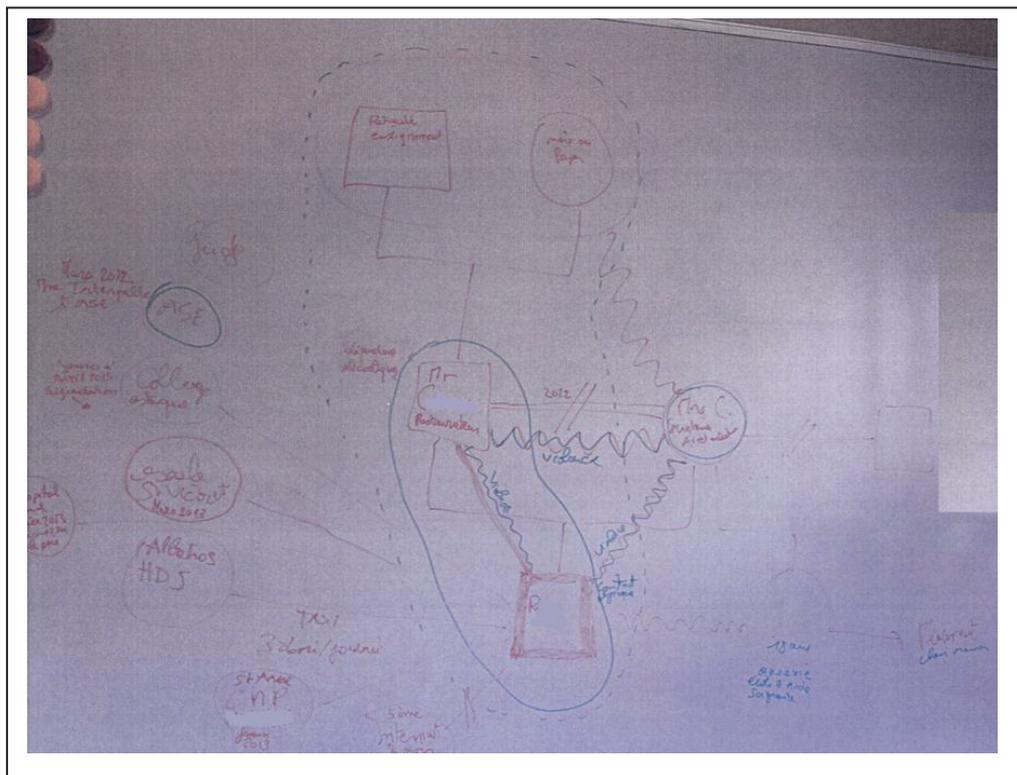
ROUGE = autour de la mère

3. Troisième temps

C'est le moment où le binôme co-construit, avec la famille, le « dessin » au tableau.

Il n'est pas présenté avec un schéma tout fait, il est à réaliser ensemble. Dans ce moment très réflexif, les interactions sont importantes. Il s'agit de vérifier : « est-ce que nous parlons bien des mêmes choses ? » Le « dessin » devient alors une forme d'écriture des liens qui va faire tiers entre les acteurs : entre la psychologue et l'éducateur, entre les professionnels et la famille, entre les membres de la famille.

Sur le tableau du Service



On le voit (enfin à peu près...), les liens ont évolué depuis la première carte, ils sont envahis par de fortes tensions :

- le lien violent entre la mère et sa belle-famille initiale a fait place à une rupture ;
- les liens entre l'enfant, son père, sa mère sont tous en tension ;
- les liens entre l'enfant et sa sœur le sont également.

C'est donc un travail collectif de clarification : voyons-nous les mêmes choses ? Repérons-nous les articulations qui font souffrir ? Plus la clarté est partagée sur les maux, plus les objectifs qui vont être fixés de manière commune seront adéquats. Ce niveau de partage sur ce qui fait tension et difficulté donne toutes ses chances au plan de travail à venir, défini dans un projet.

Mais l'approche systémique ne regarde pas que les tensions et les compétences, la question des places dans l'institution famille et de l'investissement de cette place par chaque acteur du système reste un aspect essentiel.

« Comment travaille-t-on les compétences à la Palmeraie ? A la Palmeraie, l'approche systémique permet à partir d'hypothèses de travail, dans lequel la famille est associée et conviée à co-construire ensemble un projet dans lequel nous allons faire émerger de la compétence pour l'utiliser et venir travailler différents champs.... En résumé, on s'appuie sur les compétences pour venir travailler des points qui dysfonctionnent. D'où l'importance d'être au clair sur les attentes mutuelles (les nôtres mais aussi celles des parents, des enfants) et d'ouvrir un espace de parole suffisamment sécurisant pour que les demandes puissent émerger. »

« A. On propose des entretiens toutes les 6 semaines dans un lieu à l'extérieur du domicile. L'éducateur et la famille s'adressent à un tiers (le psychologue) ce qui permet un travail réflexif de distanciation et de triangulation qui peut aussi contribuer à diminuer le sentiment d'isolement de l'éducateur. L'objectif est aussi de se décentrer, d'élaborer et de maintenir un équilibre relationnel entre les participants (notion de symétrie) pour travailler et ouvrir un autre espace de parole. »

« B. L'affiliation, la confiance, l'empathie et la relation sont des éléments prioritaires qui structurent les entretiens. Avec le temps, c'est aussi dans cet espace que l'on peut faire émerger des demandes, que l'on s'autorise à formuler des choses sans se sentir juger (demande d'aide par exemple). On avance avec des hypothèses, des propositions, du désir aussi pour l'enfant ou le parent, en supportant de devoir parfois en abandonner en chemin. »

« C. On utilise des objets flottants : carte familiale, carte du réseau, chaise du tiers absent. L'intérêt en termes de réflexibilité, c'est que l'on peut avoir une compréhension commune de ce qu'il se passe et que l'on puisse communiquer. La parole permet de structurer la relation à l'autre et parfois de limiter les tensions intra-familiales ou d'éclaircir les malentendus. »

« D. C'est un cheminement permanent qui nécessite d'intégrer une notion de temps et qui ne prend pas seulement en compte que les compétences comportementales. C'est-à-dire celles qui sont facilement observables et mesurables (par exemple, capacités à s'organiser, à être à l'heure, autonomie...). »

« Sans "faire à la place », on s'achemine vers la transmission de « savoirs » efficaces, de « savoir-faire »... Tout en veillant à la question de la réponse adéquate par rapport aux besoins de l'enfant (faim, fatigue, besoin d'affection...). Avec les adolescents, il s'agit parfois de travailler avec leur propre compétence car il faut aussi accepter le non changement ou la limite chez le parent. »

4.2 L'APPROCHE « METHODOLOGIE DE PROJET » DE L'INTERVENTION

Les autres SPAD pratiquent la démarche relevant de la « méthodologie de projet ». Elle consiste à penser une visée⁴⁵, une intention formulée en orientations générales faisant sens au regard de la situation familiale considérée. Cette visée est ensuite déclinée en une traduction opératoire. Ce passage de l'idée générale à sa mise en action est médiatisé par la définition d'objectifs. A partir d'un diagnostic élaboré de façon partagée qui repère les potentialités et difficultés d'une famille, le projet d'intervention priorise les objectifs à atteindre.

Objectifs concernant la vie familiale

- Faciliter les liens entre les membres de la famille, favoriser une circulation (de paroles, d'attentions, etc.) entre tous les interlocuteurs.
- Apporter un étayage autour de l'enfant et son éducation.
- Regarder l'enfant non comme un symptôme mais comme pris dans une dynamique à déchiffrer.
- Offrir un espace de parole tant pour l'enfant que pour les parents ; mettre des mots sur une problématique et favoriser l'émergence d'une difficulté (déniée ou peu conscientisée). Aider à conscientiser⁴⁶.

Les domaines :

- Scolarité
 - entretenir ou développer un lien avec le milieu scolaire
 - apporter un soutien pour les réunions, les rendez-vous, les informations
- Santé et hygiène
 - intervenir au domicile en portant une vigilance sur la santé et l'hygiène
 - stimuler les démarches de soin
 - recentrer sur les besoins de l'enfant
 - aider à la mise en place des rendez-vous avec le CMP, la MDA...
- Partenaires
 - créer un réseau qui va pouvoir influencer auprès de l'enfant
 - faire découvrir à la famille les ressources de son environnement

Sur le plan plus personnel :

- permettre un travail sur l'histoire familiale
- favoriser, par un regard bienveillant, une estime de soi
- offrir la possibilité d'occuper une autre place (ou de l'occuper différemment).

⁴⁵ Il y a une différence en un but et une visée. Une visée est ce vers quoi on tend sans vraiment pouvoir l'atteindre contrairement au but auquel il est possible d'aboutir.

⁴⁶ On retrouve ici le principe de réflexivité.

4.3 LE PROJET POUR L'ENFANT (PPE)

1. Le sens du PPE est à entendre en écho aux affirmations du Rapport Naves Cathala. Le placement en internat « est souvent le résultat d'échecs successifs d'autres mesures, dont les dossiers perdent la mémoire au fil du temps. Le parcours des jeunes les plus difficiles est émaillé de ruptures éducatives non élaborées. »⁴⁷

C'est donc au PPE qu'il appartient d'apporter une vision globale du parcours de l'enfant et de la famille, de situer les difficultés éducatives dans un cadre plus large de complexités sociales. Pour cela, il doit garder la mémoire des mesures et réponses apportées et poser, lorsqu'il y a eu échec ou rupture, une analyse permettant de continuer à concevoir un parcours. Et le seul acteur institutionnel susceptible de porter ce regard global sur l'histoire des prises en charge et accompagnements successifs est l'Aide Sociale à l'Enfance. Il arrive qu'une MECS suive depuis longtemps tel ou tel enfant d'une famille sinon la fratrie mais ce n'est pas pour autant qu'elle connaît l'ensemble du parcours. Le PPE est donc devenu une obligation

Art. D. 223-12 :

« Le projet pour l'enfant est établi par le président du conseil départemental pour tout enfant bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance, hors aides financières, ou d'une mesure de protection judiciaire, dans un délai de trois mois à compter du début de la prestation ou de la mesure. En vue d'établir le projet pour l'enfant, le président du conseil départemental organise, le cas échéant, conformément aux dispositions de l'article L. 221-4, les coordinations nécessaires pour l'élaboration du projet pour l'enfant avec les services chargés de l'exécution des mesures.

Le projet pour l'enfant est centré sur l'enfant. Il vise à garantir son développement, son bien-être et à favoriser son autonomie.

Le projet pour l'enfant prend en compte les besoins fondamentaux de l'enfant, sur les plans physique, psychique, affectif, intellectuel et social, au regard notamment de son âge, de sa situation personnelle, de son environnement et de son histoire.

Le projet pour l'enfant accompagne l'enfant tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance. Il vise ainsi à assurer la stabilité de ce parcours ainsi que la continuité et la cohérence des actions conduites auprès de l'enfant, de sa famille et de son environnement. »

⁴⁷ Voir plus haut p.10

2. Dans les faits, selon les équipes de l'ASE, ce PPE est ou non rédigé. Sur ce hiatus, il y a autant de positionnements que de Services.

- Un Service, au regard des responsabilités engagées, refuse de prendre une « mesure de placement » si ce PPE n'est pas rédigé.
- D'autres se chargent d'élaborer les objectifs de travail qu'ils soumettent à l'ASE qui, les validant, les posent en contenus du PPE.
- Avec un autre SPAD, l'ASE apporte un document vierge et le remplit avec l'équipe en écho à ce que les professionnels formulent dans le DIPC après 15 jours d'observation.
- Un autre SPAD élabore de façon collégiale le PPE dans le cabinet de l'inspecteur. Cela se fait en présence du Chef de Service qui représente l'établissement, de l'éducateur qui va suivre le PAD (éducateur référent) et qui se présente à la famille, des parents ou détenteurs de l'autorité parentale, de l'enfant (non systématiquement surtout quand il est trop jeune pour donner un avis).

Le PPE est formalisé dans un document de 4 pages qui est renseigné et signé par l'inspecteur puis co-signé par les parents et le Chef de Service. Une copie peut être remise aux parents. La signature de l'enfant n'est pas requise sur ce document. A la fin du document, une case à cocher permet de préciser si le mineur était présent ou pas lors de la rédaction du Projet puis s'il a été informé de celui-ci.

L'équipe du SPAD repart avec ce PPE qui précise les objectifs initiaux (en lien direct avec les attendus du magistrat) et donne les grandes orientations de travail. Le PPE est conservé dans le dossier de l'enfant et va servir de trame de travail.

Selon les « secteurs », les professionnels remarquent de grandes disparités dans les pratiques des équipes de l'ASE et leur connaissance des situations. Mais dans la plupart des cas, le PPE ne présente pas suffisamment le parcours de l'enfant et n'aide pas à la compréhension de ses éventuelles ruptures.

3. Conformément à sa logique, le PPE indique un parcours et le dossier grossit au fil du chemin réalisé. Les interventions du SPAD s'intercalent dans ce parcours global. Mais souvent, comme on l'a souligné, le PPE n'est pas fait. En revanche, les professionnels de l'ASE vont marquer leur pouvoir en chipotant sur des détails. Bref, là où ils sont attendus, la place est vide et là où le SPAD a une autonomie, ils s'imposent.

Plus gênant : sans PPE, les responsabilités individuelles et réciproques ne sont pas bornées. Alors que les acteurs n'ont pas les mêmes rôles, rien n'est explicité. Pourtant cela pourrait être intéressant notamment pour la famille.

4. A l'ouverture de la « mesure », un SPAD souhaitait un représentant de la « cohésion sociale » de la MDS (ASS sur le logement par exemple) afin qu'il y ait une complémentarité entre les acteurs. Mais le Service de la « Cohésion sociale » n'a pas été d'accord, soulignant que si cela relève de la « Protection de l'enfance », ça ne concerne pas la « Cohésion sociale ». Au-delà de cette « querelle de chapelles » cette proposition reste pertinente puisque quand on quitte une famille, il faut avoir tissé des liens du côté des Services de la « Cohésion sociale ».

4.4 LE DOCUMENT INDIVIDUEL DE PRISE EN CHARGE

CASF L.311-4 :

« Un contrat de séjour est conclu ou un document individuel de prise en charge est élaboré avec la participation de la personne accueillie. En cas de mesure de protection juridique, les droits de la personne accueillie sont exercés dans les conditions prévues au titre XI du livre 1er du code civil. Le contrat de séjour ou le document individuel de prise en charge définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement dans le respect des principes déontologiques et éthiques, des recommandations de bonnes pratiques professionnelles et du projet d'établissement ou de service. Il détaille la liste et la nature des prestations offertes ainsi que leur coût prévisionnel. »

Il reste étonnant de voir apparaître la notion de « prise en charge », notion appartenant au monde médical alors que la notion d'accompagnement s'est étayée sur le plan théorique depuis plusieurs décennies⁴⁸. Cette notion de « prise en charge » paraît des plus contradictoires avec le changement de culture que porte le PAD ; signe inquiétant quant aux travaux préparatoires aux débats du législateur.

Comme son nom l'indique, le Contrat de séjour est adapté à un placement proposant un séjour dans un lieu spécialisé, ce qui n'est pas le cas du PAD puisque le séjour est au domicile familial.

Cas de figure 1 :

Le DIPC est fait à l'admission dès la première rencontre avec la famille. Il y a un avenant tous les six mois qui traduit une évolution dans l'accompagnement et le suivi.

Cas de figure 2 :

Le livret d'accueil de la MECS indique : « au cours du premier mois un document individuel de prise en charge est rédigé ». Ce document est le même pour les enfants suivis dans le cadre du PAD et les enfants placés en internat. Il est rempli par le Chef de Service lors d'une réunion interne faisant suite à l'élaboration du PPE. Lors de cette réunion sont présents : le Chef de Service, l'éducateur « référent » du PAD, le « référent ASE » (non systématique), les parents et l'enfant.

Dans la pratique, le DIPC est renseigné au-delà des 3 mois car il est difficile de poser une évaluation fiable de la situation avant ce laps de temps et il est nécessaire de prendre le temps d'établir une relation de confiance avec la famille.

Il arrive même que ce document soit élaboré peu avant le terme du suivi. Il sert alors davantage à rendre compte d'un accompagnement qui se termine.

La trame d'un DIPC pour le PAD devrait être révisée. Elle pourrait être :

- favoriser l'élaboration d'un projet plus individualisé et personnalisé ;
- effectuer un repérage des compétences parentales sur lesquelles s'appuyer ;
- réaliser la co-construction du projet avec les parents et l'enfant (précision des attentes et engagements de chacun et signature de tous les protagonistes)

⁴⁸ Voir PAUL Maela. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, 2004

Cas de figure 3 :

Dans un SPAD, la distinction posée par la loi entre DIPC et « Contrat de Séjour » est envisagée différemment : le DIPC est réservé à un « placement judiciaire » et le « Contrat de séjour » à un « placement administratif », tous les deux relevant du PAD.

Au-delà de cette façon d'utiliser la distinction, les rubriques sont identiques :

- éléments de l'identité administrative des membres de la famille ;
- durée du séjour (qui est la durée hypothétique de la « mesure ») ;
- conditions d'admission (rubrique qui précise les contenus du dossier administratif et l'engagement à la confidentialité) ;
- objectifs de la prise en charge ;
- description des prestations ;
- description des conditions d'accueil en cas de repli
- conditions de résiliation et modalité
- modifications / révisions du contrat
- litiges
- signatures (avec une différence : le DIPC est signé uniquement par le cadre dirigeant la structure tandis que le Contrat de séjour – donc « mesure administrative » – est signé par ce responsable mais aussi par le « bénéficiaire » c'est-à-dire l'enfant et le représentant légal de l'enfant

Ici, le DIPC comme le Contrat de séjour précise les objectifs généraux de la « prise en charge ». Deux axes permettent de fixer des objectifs généraux :

- axes de travail retenus dans l'accompagnement éducatif (de l'enfant) ;
- axes de travail retenus dans l'accompagnement à la parentalité et objectifs spécifiques.

4.5 LE PROJET PERSONNALISE D'ACCOMPAGNEMENT (PPA)

Il est repéré une contradiction entre la loi 2002-2 et la loi 2016-297 du 14 mars 2016 (art. 21). Alors que la loi du 2 janvier 2002 oblige chaque Service à établir avec la personne accompagnée un « projet personnalisé »⁴⁹, la loi du 14 mars 2016 confie aux Services du département d'établir un « Projet pour l'enfant » (PPE).

Ainsi, curieusement, le projet personnalisé n'est pas obligatoire alors que les SPAD sont bien des Services relevant de la loi 2002-2. Certains SPAD ont cependant construit un « Projet personnalisé » qui devient alors un simple outil interne à l'équipe. À l'opposé, un SPAD n'a aucun « Projet personnalisé formalisé ».

⁴⁹ CASF L.311-3, 7°

Cas de figure 1 (suite du cas précédent)

Les objectifs très généraux du DIPC sont affinés pour élaborer un « Projet personnalisé d'accompagnement à domicile ».

Pour cela l'équipe a construit un « guide de recueil des attentes ». Un préambule précise bien les principes d'action de l'intervention⁵⁰. Le document est structuré ainsi :

I / Genèse de la situation de PAD

- du point de vue de l'enfant
- du point de vue de la famille, du parent

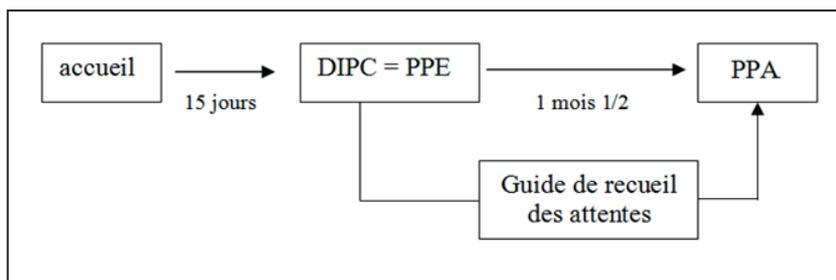
II / Repérages des aptitudes et besoins exprimés (ou identifiés) de soutien du jeune accompagné

- vie quotidienne au domicile et relation familiale
- la scolarité ou le projet préprofessionnel
- le sport, les loisirs et la vie sociale
- la santé, la sécurité

III / Repérage des compétences parentales et besoins de soutien exprimés

- compétences éducatives des parents
- compétences sociales
- besoins et attentes envers le Service
- besoins identifiés par le Service
- modalités de collaboration / co-élaboration

Cet outil a pour fonction de créer une « accroche » à partir de la demande, des besoins exprimés, des difficultés repérées. C'est une mise en mots bien plus consistante que les objectifs parlés lors du DIPC.

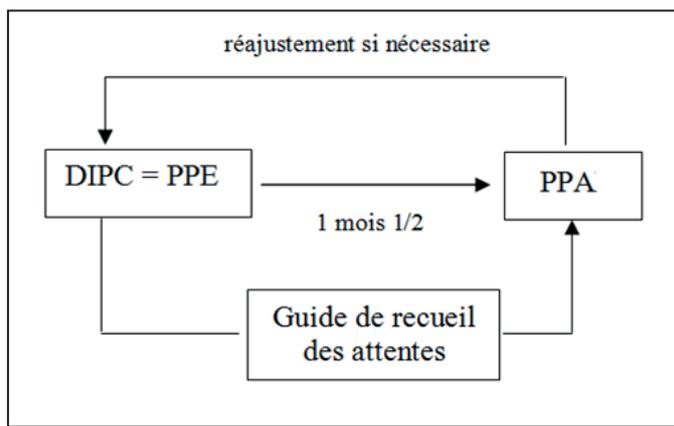


⁵⁰ Voir plus haut p75

Le « guide de recueil des attentes » peut conduire l'équipe du SPAD à ajuster les objectifs généraux du DIPC (aspects nouveaux ; changement de priorité).

Ces objectifs plus précis (deux mois d'observation) sont indiqués dans un document PPA structuré ainsi :

- précisions administratives
- éléments d'observation et recueil des attentes (résultats du « Guide de recueil »)
- analyses des professionnels
- objectifs de travail qui reprennent les deux domaines repérés dans le DIPC (objectifs pour l'accompagnement éducatif (de l'enfant) ; objectifs pour l'accompagnement à la parentalité).



Avec l'expérience, les objectifs spécifiques se sont de plus en plus diversifiés. Le PPAD n'est pas donné à la famille ni signé par elle.

Cas de figure 2 :

Le livret d'accueil indique « Le projet personnalisé de l'enfant est élaboré après une période d'évaluation et d'observation et est communiqué aux Services de l'ASE ou au Magistrat. Tout changement important ou modification du projet personnalisé fait l'objet d'un avenant annexé au Document individuel de prise en charge. »

Cas de figure 3 :

Le projet personnalisé est réfléchi entre l'éducateur et la psychologue. Il repose sur une évolution des besoins. Le binôme repart de ce qui fait l'objet du placement pour évaluer une progression. La rédaction du projet est ponctuelle dans un processus continu puisque chaque rencontre avec la famille et le travail d'élaboration du binôme font l'objet d'ajustements.

Il est important d'ouvrir cette évaluation et de favoriser un croisement des regards : rencontre parents et psychologue, échos de l'école, constats de l'éducateur.

La rédaction du rapport va au Juge.

« Trois indicateurs clairs : veiller à la scolarité ; qu'il se fasse des sorties sur l'extérieur ; que les risques de danger soient faibles. Résultats : le premier axe est gagné mais les deux suivants nécessitent un relais. »

Les points de départ du Projet personnalisé sont les attentes de l'enfant et les attentes des parents, les unes devant être distinguées des autres (recommandations de l'ANESM).

Or, dans la maquette du Service, les « attentes et avis de la famille » apparaissent au terme du Projet personnalisé et il semble que ce soit des « attentes et avis » sur le projet tel qu'élaboré par l'équipe professionnelle, ce qui n'est pas la même chose. C'est une ambiguïté.

L'élaboration du projet personnalisé se fait en plusieurs étapes :

1. Chef de Service, éducateur, psychologue
2. projet présenté en équipe
3. projet présenté à la famille (parfois avec des partenaires ; ex : MDS). La famille a une réelle marge pour réagir.
4. il est ajusté à chaque rencontre avec la famille. Ceci doit faire l'objet d'un écrit.

Le PPA cerne des points de vigilance, là où ça ne va pas pour l'enfant et les parents. Les constats concernent les compétences. Chaque compétence est un réel point d'appui. Si l'enfant dessine bien et qu'il y a une vigilance par ce qu'il est instable dans sa façon de travailler, il s'agit de s'appuyer sur cette compétence pour qu'il acquiert une stabilité.

Concernant les parents, la scolarité de l'enfant est un point d'appui très fort. C'est une contrainte pour la famille (rappel à l'ordre de l'école) et il y a beaucoup d'enjeux pour l'enfant et son avenir. Il s'agit d'en faire une préoccupation pour les parents même s'ils ont un rapport négatif à l'institution. C'est donc une thématique fiable (un projet sportif est moins maîtrisable). L'école est une occasion pour les parents de reprendre leur place.

Travailler sur la scolarisation de l'enfant c'est inviter la mère à s'intéresser suffisamment au travail scolaire de l'enfant. Et il faut du désir pour tenir une contrainte, pour ne plus éviter le conflit.

Certaines questions de santé sont aussi un repère solide. Par exemple, être à jour des vaccinations. Et là aussi, il y a une place à (ré)investir.

Le travail consiste à accompagner les parents à avoir un autre regard sur leur enfant, à lui porter une attention soutenue. Travailler dans des interstices, ce n'est pas les pré-définir mais s'en saisir quand une opportunité⁵¹ surgit. En étant à l'affût, bien des occasions deviennent des opportunités.

« La mère parle d'arrêter la mesure. Étonnement et même déstabilisation du Service.

Un échange est provoqué : pourquoi parler d'arrêt ? La mère dit ne plus voir le sens de la mesure. D'où ça vient ? Du mari ? Cela permet à l'éducateur de dire ce qui avance et ce qui stagne. Et le père est là pour qu'on en reparle. Et les choses reprennent pied, et on raccroche. Il y a comme un niveau de sincérité retrouvé grâce à l'affirmation de départ. »

⁵¹ Le terme opportunité est important dans la dynamique de l'intervention. Il est sans rapport avec le fait d'être opportuniste au sens d'être un profiteur dans une situation donnée. Là il s'agit d'apprendre à se saisir de ce que les circonstances offrent.

Plusieurs remarques :

1. Le Projet personnalisé, c'est un triptyque :

- un recueil des attentes et des observations
- une problématisation
- des axes de travail vers l'enfant et vers le soutien aux parents.

On pourrait parler de « projet personnalisé d'accompagnement à domicile ». Il y a un écart entre individualisé et personnalisé. A l'hôpital, le repas est individualisé mais pas personnalisé. « Personnalisé » réclame une réponse singulière. Même pour chaque enfant d'une fratrie.

Le projet personnalisé du SPAD n'est le même que celui de la MECS que par le fait que les parents y ont une contribution soutenue.

2. Les objectifs doivent être « négociés » avec les acteurs en posant des objectifs atteignables : « vous vous engagez à ça et nous à ça ». Puis le Service avec la famille fait le bilan pour voir ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas de résultat. Et il faut réajuster les objectifs si besoin. Un objectif trop élevé, c'est une mise en échec et parfois une situation engendrant de la violence.

3. Il y a des objectifs simples : faire le rappel du vaccin polio en mai. Si en novembre, ce n'est pas fait, la question est bien : pourquoi ce n'est pas fait ? Il faut alors accompagner à le faire, c'est factuel. Ou alors aider la mère au moment de la sieste. Cela réclame un travail d'observation du lien mère-enfant et poser des gestes qui montrent des attitudes adaptées. Mais il y a des types d'objectif qui réclament d'amener la famille sur ces objectifs. Et là, certes cela va être lisible, traçable mais au risque que la famille entre dans un « faux-self »⁵². Et quand l'intervenant pose plusieurs fois la même question, la famille finit par répondre ce qui est attendu qu'elle réponde.

4. Enfin, il convient de distinguer les axes définis dans le projet personnalisé - où quelques objectifs sont précisés - du fonctionnement par objectif que l'éducateur pourrait avoir en entrant au domicile. Quand le professionnel arrive au domicile avec un objectif clair (« aujourd'hui, je vais travailler à ce que le logement soit rangé »), il est porteur d'une contrainte en entrant dans la famille. D'une certaine façon, c'est rassurant professionnellement. Mais en fait, cela vient orienter le regard et le conditionner, gênant la perception de ce qui est manifesté, atténuant sa disponibilité, générant une forme de fermeture l'empêchant de saisir une opportunité ; tout ce qui se passe est ramené par l'intervenant à ce qu'il a à l'esprit d'obtenir.

« Nous ne sommes pas prescripteurs mais nous venons en soutien ; ça facilite notre place.

Me fixer des objectifs me décale vers le prescripteur. L'objectif impacte mon regard et me met au service de mon objectif. »

⁵² Pour Erving Goffman, le « faux-self » est une forme de défense de l'individu en réaction à une pression institutionnelle qui pose une contrainte que l'individu refuse tout en masquant qu'il la refuse.

5. Actuellement encore, le projet personnalisé est trop envisagé sur le modèle de la MECS au risque du placage. La réflexion de l'équipe est de faire un PPA qui concerne le système familial dans sa globalité. Cela ne signifie pas qu'il ne doit pas y avoir un projet spécifique pour l'enfant mais réduire le projet des professionnels à un projet personnalisé pour l'enfant semble peu fidèle à ce qui est entrepris dans une démarche systématique.

6. L'approche projet est d'abord une méthodologie de travail pour les intervenants sociaux. Il convient de mesurer ce qu'il y a de contraignant pour la famille lorsque chaque intervenant aborde le projet, des objectifs, des actions. Pour peu que l'enfant soit aussi avec une prise en charge ITEP, cela peut être lourd pour les parents. Et quand un parent est seul et qu'il travaille, ça le déborde.

Même du côté professionnel, quand il s'agit de pousser dans les détails, « ça pousse à faire semblant ». Et le temps passé à tout écrire est le temps qui n'est pas consacré aux interventions.

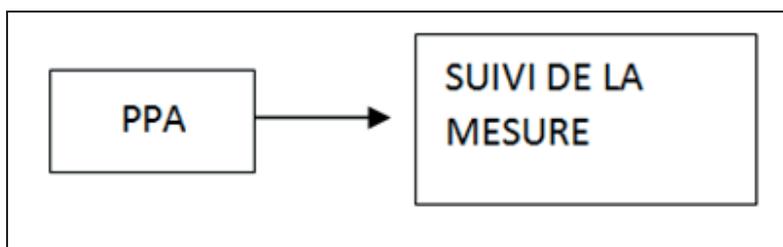
« Il est indispensable de savoir d'où l'on part et où l'on va et d'avoir quelques axes de travail : santé, école, société.

Restons fonctionnel. Être minimaliste ça aide tout le monde à avoir ces axes à l'esprit »

7. Certaines familles ont une très faible culture de l'écrit. Le Service doit alors veiller à ce que le PPA ne soit pas entendu comme une démarche administrative de plus. Autant dire que dans ce cas, les parents ne voient pas le sens de ce processus.

4.6 OUTILS DE SUIVI DES ACTIONS CONDUITES PAR LE SPAD

Cas de figure 1 :



Une feuille A3 permet de visualiser l'accompagnement éducatif et une autre, l'accompagnement à la parentalité.

Chaque feuille est structurée ainsi :

Pour chaque axe retenu :

Objectifs / moyens et temporalités / points de vigilances / effets attendus / effets observés

Evaluation des éléments et date de l'évaluation.

Nom et prénom de l'utilisateur :		Objetif de travail au :		Feuille N° :	
AXES DE TRAVAIL RETENUS	OBJECTIFS	MOYENS ET TEMPORALITES	POINTS DE VIGILANCE	EFFETS ATTENDUS	EFFETS OBSERVES
Réalisé le :					
Evaluation n°1					
Date :					

Cas de figure 2 :

L'outil de suivi des actions conduites est commun au PAD et à l'internat et n'est pas conservé dans le dossier de l'enfant.

Les synthèses (réunions internes) ont lieu toutes les semaines (en présence de tous les éducateurs, Chefs de Service, psychologue et Directeur) et permettent d'évoquer les situations de tous les enfants suivis par la structure (dont ceux accueillis en internat).

Ce document est renseigné par l'éducateur avant la réunion de synthèse lors de laquelle il va exposer oralement la situation de l'enfant dont il s'occupe. Ce document lui sert de trame pour exposer la situation en synthétisant les éléments d'informations. Renseigner cet écrit favorise une prise de recul. Il est composé d'un bilan de la situation de l'enfant, d'un état des lieux de l'atteinte des objectifs (et réajustements nécessaires) et d'un état des lieux des actions menées, en cours et/ou à envisager.

Suite à cette synthèse, l'éducateur référent rédige un compte rendu. Il s'appuiera sur cet écrit pour élaborer le « rapport de situation ».

Autre outil beaucoup plus ponctuel : la « note de situation »

Cette note n'a pas de trame prédéterminée. Elle est visée par le Chef de Service.

Cet écrit prend beaucoup plus de place dans le PAD car les situations familiales changent beaucoup (c'est moins le cas en internat). Ces notes sont rédigées en cas de problème particulier ou de changement dans une situation suivie. L'intervenant est souvent seul à avoir connaissance de certains événements et le Chef de Service doit être informé rapidement de ce qu'il se passe (texto et mail également utilisés en complément de l'information orale). Les notes sont parfois rédigées car il y a une notion de risque pour le professionnel.

Une famille appelle le service en affirmant que l'éducatrice perturbe l'enfant lors de ses interventions. L'éducatrice avait au préalable fait une note faisant état de difficultés relationnelles avec les parents.

Une mère dit accepter que l'éducatrice puisse rencontrer sa fille pré-adolescente au domicile en son absence puis semble ensuite le contester. Est-il utile ou pas de faire une note auparavant pour préciser le contexte d'intervention avec autorisation écrite de la mère ?

4.7 LES « RAPPORTS DE SITUATION »

Ce rapport est rédigé pour chaque enfant en principe tous les 6 mois (souvent au bout d'un 1 an dans la pratique). Il est visé par le Chef de Service et par le Directeur de l'institution. Tous les SPAD n'ont pas une trame commune pour ce rapport.

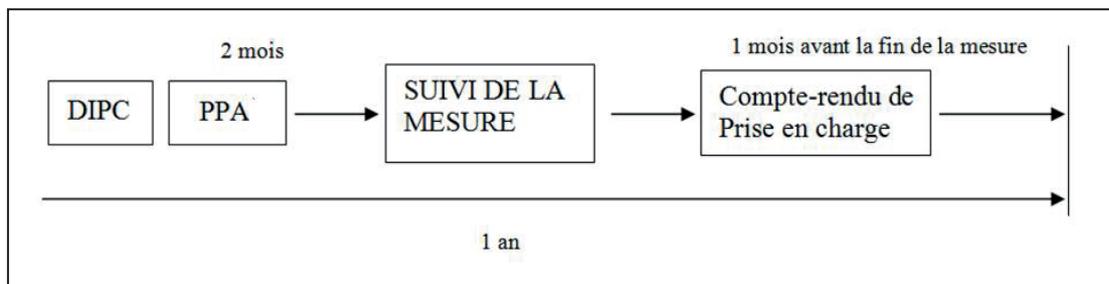
Pour un SPAD, la trame en est :

- historique de la situation ;
- présentation de la situation actuelle ;
- présentation de la famille ;
- présentation de l'enfant ;
- conclusion et propositions (vues en amont par l'ASE).

Le rapport est adressé à l'inspecteur de l'ASE qui le fait suivre au Juge des enfants (pas d'envoi direct au Juge sauf cas exceptionnel. Dans l'idéal, ce rapport doit parvenir au Juge un mois avant l'audience mais ce délai n'est pas toujours facile à tenir.

Le rapport est consultable par la famille jusqu'à la veille de l'audience (décret du 15 mars 2002 qui prévoit un accès par la famille au dossier judiciaire avant l'audience dans le cadre du débat contradictoire).

4.8 COMPTE-RENDU DE PRISE EN CHARGE (FIN DE MESURE)



C'est un document interne

- qui synthétise les éléments mis en œuvre (historique),
- qui présente l'enfant dans le contexte général de l'accompagnement,
- qui reprend les rubriques santé, scolarité, sport et loisirs, relation dans la famille,
- qui précise les partenariats
- et donne ses conclusions.

S'il y a une perspective de reconduction du PAD, de nouveaux objectifs sont précisés.

Ce document est présenté à la famille (lu ou évoqué). « *Vous êtes d'accord avec ça ?* » Il est précisé que le document a été envoyé à l'ASE, au Pôle des inspecteurs (pas aux référents sociaux de la MDS) qui transmet (ou non) au magistrat. C'est une photocopie qui est présentée pour ne pas laisser penser que les éléments sont négociables.

C'est un moment symboliquement important. Les éducateurs impliqués se retrouvent tous autour de la table familiale et regardent avec la famille le chemin parcouru et les résultats.

« On leur demande de travailler dans la confiance avec nous, on leur doit une certaine transparence. Ils ne doivent pas découvrir à l'audience, en direct devant le Juge, des éléments qui n'ont pas préalablement été énoncés. »

Il peut arriver que les conclusions ne correspondent pas aux souhaits de la famille (ex : les parents veulent un arrêt de la mesure et l'équipe envisage de la prolonger). Dans ce cas, la rencontre avec la famille a lieu au siège avec la responsable du Service.

L'équipe tient à être présente à l'audience.

A partir de ce document va se tenir la réunion avec l'ASE dite de « synthèse ». L'équipe du SPAD se retrouve face à toute l'équipe de l'ASE avec des référents, la responsable technique, la psychologue. Le SPAD présente sa position et l'argumente (parfois il arrive que tout le monde prenne la parole et se mêle de tout).

Avec le temps, l'équipe a acquis de l'assurance face à des professionnels qui parlent alors qu'ils connaissent très peu la situation. Les membres du SPAD n'hésitent pas à aller à la confrontation car ils sont plus fermes, assurés dans leurs conclusions.

A la suite de la synthèse, il y a la CARS (Commission d'admission et de révision des situations), instance où l'inspecteur valide sur le plan administratif l'orientation prise pour l'enfant (poursuite du PAD ou pas). La décision est prise.

La clef des conclusions du compte-rendu de « prise en charge » relève d'un argumentaire qui sait justifier les pistes développées. Lors des réunions avec la responsable du SPAD qui valide la position de l'équipe, les arguments s'élaborent. Les réunions d'APP aident aussi à cela. Et plus la situation est complexe et plus l'équipe affûte ses arguments.

S'il y a prolongement de la « mesure », les propositions de l'équipe font alors l'objet d'un avenant au DIPC.

En conclusion, il faut souligner que les écrits ont pris une place importante dans ce travail au domicile familial. C'est un moment qui provoque un recul. Il s'agit de penser les actions, de ne plus coller à la situation mais de réfléchir aux ouvertures possibles. Dans un travail « sur mesure », où rien ne peut entrer dans des cases préconçues, cet effort d'écriture est nécessaire à la qualité de l'intervention.

4.9 LA REDACTION DES NOTES PERSONNELLES

Cas de figure 1 :

Lors de chaque visite ou rencontre avec les familles et/ou l'enfant, des notes sont prises par les intervenants (pendant ou après l'intervention). Ce travail de « reporting » apparaît incontournable.

« C'est ce qui fait la différence entre le PAD et l'internat. Inutile de prendre des notes à l'internat sauf cas exceptionnel. Dans les suivis de PADm on est seul, on ne doit rien oublier ».

D'autre part, ces notes facilitent la rédaction des rapports car elles sont écrites au fur et à mesure des semaines. Ces notes peuvent être transmises aux membres de l'équipe pour permettre une prise de relais.

L'écrit fait trace d'une rencontre à l'autre et peut servir de support dans les échanges et à l'élaboration de l'accompagnement éducatif : l'éducateur repart de ce qui était noté en termes d'objectif lors de la précédente rencontre, il peut montrer tout ce qui a été réalisé et ce qu'il reste à faire, etc.

Cas de figure 2 :

Il n'y a pas de notes prises dans la famille mais un cahier papier dévolu à chaque famille où chaque éducateur écrit après l'intervention. Ce cahier est utilisé lors du « compte-rendu de prise en charge » car il permet de revenir sur des aspects saillants. Il permet aussi à l'intervenant de voir son travail et donc de le réguler.

Cas de figure 3 :

A l'inverse, une équipe pratique une prise de note in situ et fait un compte-rendu électronique accessible à toute l'équipe.

4.10 D'AUTRES OUTILS

Un SPAD a réalisé un outil à destination des familles qui leur permet de mieux cerner le rôle des acteurs impliqués dans le suivi à différents niveaux : Juge, inspecteur, référent ASE, le Service avec présentation de l'équipe éducative.

Cet outil a été pensé car les familles imaginent que les professionnels du SPAD ont « tout pouvoir », ce qui tend à bloquer la communication et leur engagement dans une démarche de co-construction.

5. LES LIMITES DE L'INTERVENTION ET SES DIFFICULTES

5.1 QUELQUES DIFFICULTES REPEREES

- Non adhésion de la famille et/ou de l'enfant (fuite et/ou refus de dialoguer)
- Non acceptation des conditions de repli par l'enfant et/ou sa famille
- Appréhension des parents face aux travailleurs sociaux
- Nuisance sonore au domicile
- Insalubrité trop gênante (cafards, gale...)
- Interférence au sein du domicile (le parent se lève sans cesse pendant l'entretien...)
- Présence de personnes extérieures à la famille
- Incompréhension (barrière de la langue)
- Confusion entre les intervenants quand plusieurs Services vont au domicile
- Absence des parents lors du rendez-vous pris d'un commun accord
- Dimensions culturelles quand elles sont fortement marquées
- Présence d'animaux dangereux
- Intervention sur deux lieux différents pour un même enfant (garde alternée)
- Conflits parentaux
- Violence d'un parent
- Situation de précarité qui bouscule et empêche de traiter la dimension éducative
- Accès à une cité insécure

« Il y a des parents qui nous surinvestissent et d'autres qui nous provoquent. Dans les deux cas, l'intervention est plus difficile. »

« Le plus difficile est quand le père est un abuseur de l'enfant ou quand la mère a une complicité envers les violences d'un père. »

Le juge pour enfants qui est intervenu au Colloque a souligné que le PAD est aussi une mise en compétition des adultes autour de l'enfant, certains adultes ayant une position « supra-parentale » (juge, travailleur social). D'une certaine façon, le conflit de loyauté dans lequel l'enfant est mis est plus simple à affronter pour lui quand il y a une séparation (placement en établissement).

5.2 LES LIMITES DE L'INTERVENTION

1. Lorsque les modèles culturels sont trop éloignés de ceux des intervenants, il peut y avoir des incompréhensions mutuelles, des erreurs d'évaluation ou d'interprétation. Certains aspects culturels peuvent apporter un éclairage sur les fonctionnements des familles. Le recours à des intervenants extérieurs ou Services d'ethnopsychiatrie est parfois utile pour comprendre l'autre dans sa logique qui souvent le met en résistance.

2. Parfois, l'équipe touche ses limites tant il y a à faire avec des acteurs qui n'adhèrent pas à la démarche (ou ne parviennent pas à l'élaborer dans l'intérêt qu'il aurait à y adhérer).

Enfant de 12 ans. Il a une grande sœur à Paris, un frère et une autre sœur. Il est le seul enfant de la fratrie à n'avoir pas eu de placement.

Quand il avait trois ans, le père est retourné au pays d'origine. Sa mère a des problèmes psychiques.

Le fonctionnement familial n'a aucun cadre.

« Mesure de placement en MECS ». Mais l'enfant s'enfuit deux heures après. La mère soutient son fils et refuse tout placement. La relation entre la mère et ce fils est très forte.

Scolarité chaotique à partir de la 6^{ème}. Exclusions en 5^{ème}. Délits, garde à vue ; enfant « ingérable ». Exclu définitivement du collège proche de chez lui.

Dispositif « Passerelle », éducation nationale et PJJ.

Admis en mai 2016 dans le SPAD. Nous apparaissions comme des « sauveurs », permettant au fils de rester chez lui.

La mère attend de nous des activités pour son fils et de l'argent. Sa demande : que l'on fasse ce qu'il faut faire pour son fils, que l'on réussisse là où elle n'y arrive pas

Quelques aides ponctuelles se mettent en place : carte bus, ticket restaurant.

Lors des rendez-vous dans le Service, il s'agit de travailler avec l'enfant sur son désir. Il aime les sports mécaniques. L'équipe recherche une colonie d'été qui propose ce type de sports. Mais il n'adhère pas. Il reste tout le temps en dehors de chez lui avec d'autres délinquants.

Pour l'éducateur, il est très difficile de travailler au domicile. Quand il intervient, la mère et son fils sont absents. Il appelle alors la mère qui vient mais le fils s'échappe. Il faut lui « courir après », venir en fin de matinée, lorsqu'il se lève.

Il n'a pas le même comportement en tête à tête et en groupe. Comportement très adapté mais en groupe il provoque. Troubles du comportement avérés et orientation ITEP (intervention milieu ordinaire).

Prise de conscience de l'équipe :

Il est difficile de tenir plusieurs objectifs. La mère donne tout ce qu'elle peut mais il lui est difficile de se positionner, de dire JE ; elle est démunie et il faut beaucoup la soutenir pour qu'elle arrive à tenir sur un minimum qui semble tenable. Demander plus va la mettre en difficulté.

Choix de l'équipe : re-périmétrer l'intervention

- se limiter à stabiliser le système en incluant l'ITEP.

- diminuer les objectifs pour cibler l'école et inclure l'équipe de l'ITEP.

3. La question géographique est un enjeu. Lorsque le lieu de repli est éloigné de l'école de l'enfant, il faut accroître considérablement les temps de transport pour l'enfant. La modularité perd de sa pertinence.

4. Plusieurs situations confrontent les intervenants à une situation qui relève de difficultés psychiatriques. Le cloisonnement entre le social et le médical est préjudiciable. Il arrive que les problèmes soient masqués et qu'ils apparaissent lors du temps de la mesure. Il est possible de demander une expertise psychiatrique au magistrat et cette demande est notée dans le jugement. Mais très souvent ce n'est pas suivi d'effets car le Juge n'a pas de pouvoir d'application face à une forte résistance (« je suis pas folle »).

L'équipe peut être vite dépassée ; une situation carencée n'est pas du même ordre que des difficultés psychiatriques. Il faudrait qu'à minima le travail de soin soit engagé avant l'admission (vigilance). Le placement est alors une occasion de dire à la personne : le PAD est possible si vous vous soignez.

5. Enfin (mais c'est au commencement), il y a la question éthique touchant à ce type d'intervention. Les intervenants ont beaucoup de pouvoirs.

« D'une certaine façon, la famille reste à notre merci un peu comme lorsqu'on se retrouve à l'hôpital et qu'on ne connaît personne. »

Quand la famille est très carencée, il y a une façon d'intervenir qui peut tout casser, qui peut ne pas voir que le fonctionnement familial, aussi démunis soit-ils, est déjà un gain d'équilibre. Intervenir et puis se retirer, certes, mais que va-t-il se passer ensuite ? Il faut toujours mesurer cela. L'intervenant peut être vite exigeant avec ses propres normes, à domicile encore plus qu'ailleurs.

5.3 QUELQUES PARADOXES DE L'INTERVENTION

Ces paradoxes ont été abordés au fil des exemples. Ils vont être ici brièvement rappelés.

Un paradoxe n'est pas une contradiction. La contradiction appelle à trouver une résolution qui, soit tranche dans le vif, soit cherche un consensus. Le paradoxe met l'acteur qu'il traverse dans une tension qui reste à son insu tant qu'il n'en a pas pris conscience. Dans ce cas, cette tension devient source d'énerverment sinon de rejet. À l'inverse, mesurer la dimension paradoxale de sa place permet à l'intervenant de mettre des mots sur les tensions qu'il subit ; il mesure alors que cette tension constitue la condition même de la place qu'il tient. Il peut alors l'assumer.

Paradoxe 1 :

Le premier et non des moindres est de réaliser une intervention qualifiée paradoxalement de non-interventionniste. Un éducateur est arrivé sur un Service. Il lisait le dossier et savait ce qu'il convenait de faire. Il n'est resté que quelques semaines, les familles manifestant leur souhait de ne pas continuer avec ce professionnel. L'interventionniste porte une volonté où l'autre n'a pas assez de place. Les termes « appui » et « soutien » relèvent d'un renforcement du pouvoir d'agir de l'autre (empowerment). Dans l'interventionnisme, le temps de l'autre, l'autre comme temps, n'est pas pris en compte.

Paradoxe 2 :

Il tient au dépassement de ce que certains professionnels posent comme une opposition : il faut s'occuper de l'enfant (« on n'est pas là pour les parents »). On a vu que posée en ces termes, l'intervention ébranle ses fondamentaux. Soutenir les parents dans leur parentalité, c'est bien travailler avec les parents pour que l'enfant ait un développement qui fait toute la place à ses besoins, ses talents et ses aspirations. Ce qui est fait avec les parents et fait pour l'enfant. Dire « co-construction avec la famille avec et pour l'enfant », c'est sortir de la contradiction et faire place à une prise en compte du système familial dans une globalité pour l'« intérêt supérieur de l'enfant ».

Paradoxe 3 :

Dans le travail avec les membres de la famille, l'intervenant doit considérer l'autre dans son temps singulier. Mais, acteur d'une institution qui répond à un mandat de l'ASE, il honore également une exigence qui a sa propre temporalité et dont il comprend la logique.

Paradoxe 4 :

Qui dit « placement au domicile », dit prévention d'un placement éloignant l'enfant de la cellule familiale. C'est la fameuse « épée de Damoclès » portée par le Juge et les mandatés qui mettent en œuvre les mesures. Mais, contrairement aux acteurs qui n'interviennent pas au sein du système familial, l'éducateur du SPAD vient dans le foyer. C'est dans ce lieu qu'il a besoin d'un minimum d'adhésion à la mesure de la part des parents pour faire son travail. Vis à vis du parent, il se trouve donc à la fois envisagé comme aidant mais tout autant comme potentiel déclencheur d'une révision de la « mesure » si des situations inadmissibles surviennent (double casquette).

Paradoxe 5 :

L'intervenant doit s'adapter au mieux à la façon de vivre d'une famille et ne pas entrer au domicile avec des velléités de normalisation. Mais tout autant, il doit donner à voir qu'il y a d'autres façons de faire. Par exemple être porteur d'une exigence : « *les chiens dehors, les enfants dedans* ». Cela ne signifie pas que cette règle est posée comme devant être immédiatement respectée mais elle est dite, expliquée, discutée, posée comme une visée.

De même, l'enfant qui va à l'école perçoit des écarts avec ce qui se passe chez lui.

Dans certaines familles, une douche par semaine est la règle. L'équipe ne peut travailler directement un changement mais il s'agit pourtant de travailler les questions d'hygiène. Parfois, cela passe par l'enfant qui se plaint d'avoir des poux. Rentrer dans une famille en disant « il faut qu'ils deviennent propres », c'est prendre le risque de passer à côté des besoins de l'enfant.

Paradoxe 6 :

L'intervention fait entrer une institution spécialisée de la protection de l'enfance dans une institution famille. Or la superposition des institutions ne fait pas partie des conditions anthropologiques⁵³ de tout un chacun. Les institutions ne se superposent pas, elles se juxtaposent, permettant à chacun de tenir une place et un rôle différents quand il va d'une institution à l'autre. L'intervention à domicile met deux institutions en une sans qu'il soit envisageable de coller aux situations de la famille, au point d'absorber l'institution spécialisée. L'immersion de l'éducateur, quelle que soit la complicité instaurée avec les acteurs, reste donc une forme d'intrusion.

Paradoxe 7 :

S'il y a « placement à domicile » c'est que le danger n'est pas imminent. Or les situations montrent des tensions, des violences à réguler. Donc l'enfant est peut-être plus en danger qu'il n'y paraît... Ligne de crête de l'intervention : d'une part il n'est pas judicieux d'inventer des dangers qui n'existent pas, mais d'autre part il ne faut pas non plus s'accoutumer, laisser endormir sa vigilance. L'intervenant a la responsabilité de préserver l'enfant de toute maltraitance sans pour autant sur-réagir au moindre risque.

⁵³ Dans un autre registre, et même si ce n'est pas une situation analogue, on saisit la difficulté : une mère peut être aussi l'enseignante de son enfant mais que de tensions à résoudre, de subtilités à tenir à partir du moment où l'institution famille recoupe l'institution école ; un conjoint n'est pas si facilement que cela le médecin de sa femme.

6. TRAVAILLER ENSEMBLE

6.1 LE TRAVAIL EN EQUIPE

Le travail d'équipe est, de l'avis de tous les intervenants à domicile, un aspect essentiel notamment pour ce qui concerne la réflexion sur les pratiques (analyse des pratiques incluses) mais aussi pour élaborer l'intervention.

« Dans l'internat, chacun travaille sous le regard de l'autre autour des mêmes enfants. Tout le monde est dans le faire avec les risques de critiques et de reproches émergeant à partir de ce faire. Au SPAD, on n'est pas en train de faire ensemble sur un même groupe ; on est plus dans l'élaboration, dans le comment faire. »

Il y a aussi à effectuer une permanente évaluation des risques pour l'enfant. Quand il y a des éléments révélant un danger, l'intervenant déclenche une « information préoccupante ». Mais cette décision, parfois lourde de conséquences, réclame un discernement qu'offre l'équipe (ce qui ne veut pas dire qu'il faille attendre une réunion pour signaler à l'ASE le problème).

Cela étant posé, trois modes d'intervention sont possibles, certains s'opposant.

a. L'intervention se fait en binôme en allant à deux au domicile.

Il y a plus de travail mais la « charge mentale » est moins importante.

Parfois l'un est avec les parents et l'autre avec l'enfant. C'est un réel confort de travail. Le regard de l'un enrichit le regard de l'autre et le « croisement des regards » épaissit la compréhension et l'analyse. Le binôme est ensemble dans l'observation, les échanges et le questionnement.

Et puis la famille joue avec le binôme allant parfois jusqu'à critiquer l'un à l'autre.

Nous l'avons vu, au domicile le risque est d'être « embrigadé » dans des tendances propres à la famille et de ne plus voir certaines limites. Voulant comprendre la logique d'une famille l'intervenant peut en venir à banaliser des pratiques qui restent très décalées.

Être deux, c'est aussi pouvoir se dégager des jeux dans lesquels l'intervenant est pris. *« Avec un éducateur qui était auprès de l'enfant et moi qui était auprès de la mère, on a découvert qu'on jouait ensemble ce qui se passait dans la famille. »*

Travailler à deux réclame de la confiance. C'est aussi certaines contraintes : liens réguliers (téléphone aussi), répartition du travail, combinaison des rythmes, effort de coordination mais le regard sur sa pratique par l'autre aide à ne pas tomber dans des travers. Inconvénient : quand une complicité s'est instaurée et qu'il y a un changement de collègue, cela demande un certain deuil pour travailler avec une nouvelle personne.

b. La famille est suivie par deux éducateurs qui vont l'un ou l'autre au domicile tout en nommant un « éducateur référent ».

Le travail en solo réclame que chaque intervenant ait une compétence confirmée. Or, lorsque le recrutement amène un professionnel peu expérimenté sur le PAD, il est préférable de se retrouver à deux auprès d'une même famille. Cela ne signifie pas y aller ensemble mais demande un effort de coordination important.

Ce qui est essentiel, même en étant en solo dans la famille, c'est de pouvoir dire « nous », de représenter l'institution dans la famille. *« On est habité de l'équipe »*, on fait vivre l'équipe même en venant seul.

Ce fonctionnement joue des complémentarités au sein de l'équipe. Il y a intérêt à intervenir à deux auprès d'une même famille (mais l'équipe évite les entretiens à deux sinon lors de la première visite).

« Une maman prend chez l'une des éléments différents de chez l'autre ; elle vient chercher ce dont elle a besoin. Le travail à deux autorise l'attachement mais aide à la distance : quand on est affecté, la collègue prend le relais. »

c. L'intervention se réalise en solo.

L'éducateur « référent » intervient toujours et seul. Il porte la situation et maîtrise l'ensemble des informations presque au jour le jour, restant ainsi au plus près de la vie familiale.

Parfois un relais est nécessaire (en cas de vacances, d'absences diverses). Il faut donc un système d'information suffisamment performant.

Le fonctionnement du Service permet à tous de connaître les situations de chacun afin de pouvoir assurer plus facilement un relais quand nécessaire. Cahier de liaison, fiches de suivi, synthèses avec calendrier, compte-rendus d'entretien, compte-rendus d'audience, bilans, rendez-vous extérieurs, etc. ; le dossier de la famille suivie doit faire trace.

Si l'absence est prévisible, un document écrit est laissé pour le professionnel prenant le relais (il y a parfois des consignes orales). Avant toute absence, la réunion hebdomadaire permet de se demander : « *en l'absence du référent, qui fait quoi ?* ». L'écrit n'est pas une perte de temps ; même s'il est chronophage, il reste un gain de temps.

Le travail en solo est impensable sans s'appuyer sur le travail d'équipe. Parler des situations permet une mise à distance, une prise de recul qui apparaît nécessaire, aidante voir rassurante. Cela permet de ne pas se sentir isolé dans un rôle peu évident à tenir (soutien et contrôle).

La possibilité de travailler en binôme dans des situations complexes est aidante, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer un danger. Le relais est aussi possible à envisager dans une même famille quand le suivi dure dans le temps. Ce binôme est présenté à la famille dès les premières rencontres.

« On a appris à travailler ensemble. Et on partage notre questionnement. « Ce n'est pas parce que je pense ça que c'est la réalité. »

« Avant il y avait un référent par mesure et il portait tout. Aujourd'hui, il arrive que l'on développe des stratégies à deux. C'est en tout cas une possibilité de travail, ponctuelle mais bien aidante. Et en cas d'absence, il y a un relais. »

« Il arrive qu'une famille rejette tout fonctionnement en binôme. Quand on fonctionne depuis longtemps seule sur la famille, il est souvent difficile d'ouvrir à une autre intervenante. »

Quel que soit le mode d'intervention choisi, l'importance des réunions est capitale. Les SPAD ont, en règle générale, un temps de réunion hebdomadaire en présence du responsable du Service. Dans la MECS, s'il y a une situation problématique, tous les éducateurs ont un regard sur une même situation. La réunion articule ces regards multiples pour dégager une stratégie éducative commune. Au domicile, on est seul. La réunion permet de croiser des visions. Ainsi, toutes les situations de PAD sont connues de tous même si, contrairement à l'internat, toute l'équipe n'a pas rencontré la famille, parfois elle ne connaît pas le lieu.

De plus, une instance de travail est organisée régulièrement (une fois par mois) avec un intervenant extérieur (psychologue ou philosophe). C'est un temps où, collectivement, l'équipe analyse une situation et co-construit ses pratiques et ses postures. Cette réunion est indispensable, elle permet un certain recul mais aussi un partage de connaissances sur les dimensions culturelles, sur les questions sensibles de sexualité, d'intimité et toute autre dimension qui nécessite un approfondissement.

6.2 LE TRAVAIL AVEC L'ASE

1. Le référentiel du PAD dans les Bouches-du-Rhône (annexe 3) précise la place centrale de l'inspecteur de l'ASE. La décision de Placement lui incombe dès lors qu'il s'agit d'une « protection administrative ». Il est le garant du PPE. Il est impliqué dans les renouvellements de mesure comme dans leur arrêt.

« L'ASE est entre le Service et le Juge. Pour toute décision (ou information) importante, le SPAD prévient l'ASE qui prévient le Juge. Le repli est mis en œuvre en concertation avec l'ASE. Le répit nécessite juste une information. »

Pour certains professionnels qui ont connu l'époque où ils travaillaient directement avec le Juge, il y a quelques regrets.

2. Plusieurs difficultés ont été pointées par les équipes lors des groupes de travail. Cependant, il a été souligné qu'il y avait de grands écarts dans la relation à l'ASE selon le degré de confiance – construit avec le temps - entre l'équipe du SPAD et l'équipe de l'ASE. Certains professionnels de SPAD ont conscience que les acteurs des Services de l'ASE suivent beaucoup de « mesures ».

3. Certains fonctionnements s'emballent à partir d'un simple signalement révélant des peurs au sein des Services de l'ASE.

« Un homme qui travaille la nuit laisse ses enfants chez lui avec l'aide d'une cousine ou d'une voisine. Une mesure de PAD est déclenchée. Le SPAD découvre que le père éduque très bien ses enfants. »

4. Il y a un flottement dans le suivi. D'un côté, il semble clairement affirmé de la part de l'ASE que l'unique interlocuteur est l'inspecteur, sans intervention d'un « référent ASE ». Mais beaucoup de cas, au contraire, montrent que le « référent ASE » tient sa place.

« Il a été décidé par l'ASE que le SPAD n'avait pas besoin de référent, qu'il fallait saisir l'inspecteur. Mais face à des situations compliquées, il est nécessaire d'avoir un tiers (Juge ou « référent ») qui redit les raisons du placement, qui sait pourquoi ce type de travail est nécessaire. Cela nous permet de travailler de façon plus souple dans la mesure où l'on n'est pas seul à incarner le jugement. Donc, pour certaines situations, le Service a fait valoir le besoin d'un référent ASE. »

« On demande un référent ASE quand la famille nous sollicite trop sur l'administratif, sur des aspects où on n'a pas la main (problème de logement, RSA, aide sociale, etc.). Aujourd'hui, un référent est systématiquement nommé mais certains se positionnent là pour contrôler notre travail alors qu'on les attend sur un rôle de tiers. Il faudrait préciser les prérogatives de chaque acteur pour une collaboration sans tension, sans ingérence. Il y a souvent un manque de confiance entre les partenaires ; au mieux un équilibre bien fragile. »

« Au début, il y avait comme une rivalité entre l'ASE et le SPAD. Puis le Service de l'ASE a mesuré que ça soulage leur travail. »

C'est plus clair quand l'équipe du SPAD intervient pour un enfant et que le « référent ASE » intervient dans la même famille pour un autre enfant, même si la coordination est à réussir.

Parfois le Service de l'ASE est impliqué dans une « visite médiatisée ». Cela donne l'occasion de plus échanger et de bien parler des mêmes choses. Il y a alors co-construction et co-action, un partage pour aller dans le même sens. Quelque chose est commun et les acteurs sont placés sur un même niveau avec des domaines complémentaires.

Dès qu'un professionnel de l'ASE pense avoir une fonction supérieure à celle d'un intervenant du Service, le schéma activé devient celui d'un donneur d'ordre qui s'adresse à un exécutant.

5. Le PAD est un placement qui a beaucoup de latitude (repli éventuel, répit, fréquence d'intervention variable, etc.). Le Juge n'est pas directement impliqué dans la modularité de la « mesure ». D'un Service de l'ASE à un autre, il semble que les règles ne soient pas les mêmes.

Pour un SPAD, il y a deux cas de figure : le passage va de la famille vers la MECS : le Service argumente à l'ASE qui, systématiquement, transmet au Juge ; le passage va de la MECS vers la famille : le Service sollicite l'inspectrice qui demande l'avis au Juge.

Pour un autre, le repli est mis en œuvre en concertation avec l'ASE et le répit nécessite juste une information.

6. Progressivement, au fil des années, des écarts entre ce qui était prescrit et ce qui est réellement tenu apparaissent.

« Il y a des problèmes de chronologie, des questions de délai, de cohérence d'intervention.

- Le Service doit être présent quand l'inspecteur acte le début du PAD. On le faisait mais c'est de moins en moins vrai.

- On avait des réunions avec les inspecteurs permettant de faire circuler l'information et remonter des problèmes éventuels mais ces réunions n'existent plus.

- On part à l'envers des procédures : on accueille le jeune majeur d'abord et l'inspecteur actera après. Comment être garant du cadre quand l'institution qui confie une mesure ne le garantit pas ? »

Il y a des difficultés de coordination. Par exemple quand le référent ASE est beaucoup absent ou qu'il est nommé mais peu joignable ou peu réactif. Parfois, l'intervention n'est pas pérennisée, elle s'arrête quand l'AEMO est avec un enfant de la fratrie. »

Ces difficultés peuvent se cristalliser autour du jugement. C'est l'ASE qui a charge d'envoyer les rapports au Juge. Certains SPAD ont remarqué qu'après la réunion entre les équipes, ce qui est transmis au Juge ne correspond pas fidèlement à ce qui a été échangé. Mais comme c'est le SPAD qui va dans la famille, les intervenants se retrouvent en porte à faux, mettant à mal la confiance qu'ils ont construite parfois laborieusement. : *« mais on n'a jamais dit ça ! »*.

« En théorie, nous ne pouvons pas être en lien direct avec le Juge ; c'est à l'ASE que l'on rend des comptes. »

« On s'aperçoit que nos rapports n'arrivent pas devant le Juge lorsque nous défendons un autre point de vue. »

« Il arrive aussi qu'en sortant de la CARS, l'équipe du SPAD ne soit pas d'accord avec l'ASE. L'équipe va alors au bout de sa demande et le dit à la famille. Ce sera donc au Juge de trancher.

Mais parfois, l'ASE n'ose pas s'affronter à l'équipe. Elle change alors de décision après la CARS, réalise a posteriori un trucage. C'est, par exemple, le cas où une référente règle des comptes avec une mère qu'elle a précédemment suivie. L'équipe se retrouve alors à l'audience découvrant avec la famille et l'enfant qu'il va y avoir un placement en établissement alors que l'on était d'accord pour un arrêt de mesure. La famille peut alors avoir le sentiment que le SPAD l'a trompée. Ce cas est rare mais lorsqu'il arrive, il est des plus graves. »

7. Ce sont aussi des différences d'approche qui sont soulignées. Maintenant que les PAD sont mis en œuvre depuis plusieurs années, il vaut mieux expliquer aux membres des Services de l'ASE la spécificité de l'intervention pour éviter des incompréhensions, et qu'ainsi chaque Service comprenne les contraintes de l'autre.

« Il arrive que la participation financière de la famille visant à nous impliquer dans les projets pour l'enfant soit mal comprise. »

« Nous ne sommes pas dans les mêmes temporalités, ils en ont conscience. Leurs contraintes ne sont pas les nôtres ; eux, s'ils se loupent, les médias risquent de s'emparer de l'évènement... »

« Ce n'est pas au Service de prospecter pour trouver une place à un enfant. Nous sommes sortis du piège où, si le placement à domicile ne fonctionne pas, c'est notre problème et il faut que l'enfant aille dans la MECS. »

Certains SPAD n'ont pas de lien avec l'inspecteur mais avec la MDS (Maison départementale de la solidarité).

« Quand la situation est difficile, ils veulent garder la main. Ils voudraient alors que l'on mette en œuvre les objectifs élaborés à partir de leurs constats. Mais on ne travaille pas de la même façon : il y a une différence entre faire six entretiens sans entrer dans la famille et aller au domicile rencontrer les personnes. Nos objectifs se déterminent après deux mois d'observation et plusieurs rencontres. »

« Nous n'entrons pas de la même façon dans les familles. Nous essayons de ne pas entrer avec des préjugés ; ils y entrent d'une façon plus normée et parfois plus intrusive (dans une famille, j'ai eu honte de voir faire une AS de l'ASE ouvrir les placards...). Ce qu'on observe, ils ne l'ont pas vu alors qu'ils suivent la famille depuis plus longtemps parce que nous observons autre chose. »

8. Les Services ont à réussir un travail d'échange lors des réunions communes. Certaines évolutions sont à envisager.

« Pour les familles qu'ils ont suivies, lors des réunions, les professionnels de l'ASE ont tendance à ramener aux problèmes anciens qu'ils avaient rencontrés, comme si la famille était figée à cet endroit. »

« Globalement, il y a une bonne collaboration avec l'ASE mais parfois ils ne viennent pas aux synthèses. Ou parfois le « référent » est nommé mais totalement absent (c'est le pire des cas). Par exemple, un placement à domicile de 2 ans et il n'y a aucun rapport du référent. Il faut se positionner quand le référent ASE n'intervient pas ou peu ; dans ce cas tout repose sur nous. »

« Parfois en CARS, le Service est seul à bien connaître la situation et l'on se trouve en compagnie de personnes qui, bien que n'ayant pas d'informations sur le dossier et la famille, ont une attitude peu bienveillante sinon agressive. »

Il apparaît qu'il y a aujourd'hui nécessité de retrouver des instances de concertation inter partenariales pour œuvrer dans le même sens, comprendre mieux les pratiques d'intervention à domicile, ne pas perdre de vue les objectifs, permettre à chacun de ne pas empiéter sur le travail de l'autre et de rester dans son cadre d'intervention.

Une réunion en début de PAD puis tous les 6 mois pour réajuster le Projet serait souhaitable.

6.3 LE TRAVAIL AVEC LE JUGE

En fonction de la « liste d'attente », un des SPAD a un consensus avec le Juge des enfants lorsqu'il prononce un PAD qui peut prendre effet dans une autre temporalité que celle décidée par ordonnance ou jugement.

Les décisions du Service sont en conclusion d'un argumentaire très construit. Il prend appui sur le repérage des compétences parentales ; c'est un aspect clef des avancées constatées. Le Service a appris au fil des années et a mesuré que plus l'argumentation est forte, plus le Juge suit la décision.

L'AEMO est en lien direct avec le Juge, c'est donc plus clair qu'avec l'ASE où il arrive qu'il y ait des formes de « ping-pong » entre Services (« c'est pas nous, c'est eux ») qui ajoute au flottement des responsabilités.

Il existe des situations qui ne collent pas aux logiques préétablies. Cela réclame des différents acteurs de se décaler de ces logiques pour remettre l'enfant au centre des préoccupations.

*« Un jeune de 15 ans a sa mère sur notre secteur. Mais ça ne tient pas et la MECS ne sera pas non plus une solution.
En revanche, il a une accroche avec une tante qui est sur une ville du département d'à côté ; autre secteur donc. Cette tante est d'accord pour l'accueil de son neveu mais ne veut pas prendre la responsabilité de l'accueil ; les parents gardent leur totale responsabilité.
Tricotage oblige : le magistrat donne des droits à la tante mais sans tout affirmer. Fil du rasoir avec l'inspecteur de l'ASE, le magistrat et la directrice de la MECS.
Bref, tout le monde pratique un chemin de traverse. Et la situation qui semblait bloquée avance...
De moins en moins de situations, de par leur complexité, entrent dans les cases pré-pensées. »*

6.4 LE TRAVAIL AVEC LES PARTENAIRES DE TERRAIN

Le temps a fait que les partenaires connaissent mieux les missions du Service. Ne sachant pas ce qu'est un SPAD, les partenaires (notamment l'école) sollicitaient l'éducateur comme s'il devait palier à une famille a priori défaillante (puisque « protection de l'enfance »). Il a été mis en place, de façon systématique, une information sur les missions du SPAD par un courrier envoyé aux partenaires lors de la rentrée, courrier qui explique l'esprit du travail en SPAD.

Cela a modifié le regard des partenaires et a permis que le Service soit interpellé à bon escient. Le courrier pourrait aussi être envoyé au médecin traitant.

Ce partage d'information nécessite au préalable l'adhésion des parents. Parfois, l'enfant n'a pas de problème particulier dans le cadre scolaire et l'intervention du SPAD peut engendrer une stigmatisation : il y a forcément un problème quelque part si cet enfant est suivi.

Un SPAD a développé un partenariat pour des accueils ponctuels (périodes de vacances par exemple) avec une association qui effectue des parrainages d'enfants. L'idée est de développer un partenariat offrant des solutions plus souples. Le fait d'enclencher des liens avec des partenaires a permis ensuite aux familles de développer un réseau de personnes ressources.

La coordination entre les différents partenaires autour d'une même situation n'est pas simple et le danger est de perdre de vue le projet pour l'enfant.

Le partenariat se met en place au fur et à mesure de la temporalité des familles : orienter et accompagner une jeune vers un médecin gynécologue peut prendre un certain temps. Si l'orientation n'est pas comprise par la jeune ou sa famille elle ne sera pas effective ou peu utile. Avant d'orienter vers des partenaires la relation de confiance doit déjà être établie avec les intervenants du SPAD .

7. REGARDS SUR LA REFORME DU 5 MARS 2007

Ce travail de capitalisation peut aussi être envisagé comme une évaluation des lois 2007-293 et 2016-297. Voici une forme d'état des lieux du questionnement des textes législatifs pour les équipes. Les aspects déjà abordés (le PPE et le Projet personnalisé) ne seront pas redits.

1. Au regard des textes ajoutés au Code Civil suite à la réforme du 5 mars 2007 et d'autres lois, l'ensemble du corpus législatif ne définit pas le « Placement à domicile ». Et pourtant, les aspects présents dans la loi donnent une vision complète du champ d'intervention de cette « mesure ».

Tout repose sur l'article 375-3 du Code Civil⁵⁴. L'enfant est confié à un Service départemental de l'Aide sociale à l'enfance (3°) qui le confie à son tour à un Établissement spécialisé habilité (4°).

Quant aux types d'accueil d'une MECS, ils sont déclinés dans le CASF (art. 312-1 ; 16°) et toute la palette des possibles est présentée de façon ouverte.

CASF article L 312-1, I : 16°

« Les établissements et services sociaux et médico-sociaux délivrent

- des prestations à domicile,
- en milieu de vie ordinaire,
- en accueil familial ou
- dans une structure de prise en charge.

Ils assurent l'accueil

- à titre permanent,
- temporaire ou selon
- un mode séquentiel,
- à temps complet ou partiel,

avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat.

Le placement à domicile n'est pas précisé mais les « prestations à domicile » ont leur part. Et il s'agit d'un *placement en MECS dont la modalité est à domicile* comme elle pourrait être séquentielle. Le repli permet bien de réaliser que la MECS reste une base de référence.

Cette liste a l'avantage de permettre une singularisation des accueils selon les projets institutionnels. L'inconvénient reste que derrière le terme « prestation » il est difficile de savoir ce que le Service doit réellement réaliser.

Cependant, il n'est pas parlé de Service de soutien à la parentalité, celui-ci existe en dehors du domicile.

La réforme du 5 mars 2007 voulait mettre l'accent sur la prévention et, en effet, l'intervention au domicile familial est à la hauteur de cette orientation. Ce qui est préventif c'est d'éviter le placement en internat. Parfois c'est une intervention auprès d'un enfant de la fratrie qui est préventive pour les autres enfants.

⁵⁴ Cet article est rappelé à la page 13.

La prévention est aussi à entendre de façon élargie. Une passerelle du PAD vers un placement en MECS, si elle est bien pensée, relève de la prévention car cela prépare au mieux la famille. Et même un accompagnement à la sortie du placement est une prévention à la récidive.

Quant au PAD, on l'a vu, il est une permanente prévention devant le risque de danger au domicile. Non pas que le danger soit imminent (là, il y aurait repli) mais il est suffisamment présent pour qu'on soit en alerte et qu'on limite le risque. La question de l'évaluation du risque est toujours centrale.

Il arrive que l'équipe se demande pourquoi le Juge n'a pas placé cet enfant plus tôt en MECS. Il y a des enfants « abîmés » malgré plusieurs placements administratifs. Il aurait fallu faire une rupture dans l'intérêt de l'enfant avant tout, être donc plus préventif.

2. Aucun texte n'explicite la responsabilité du SPAD dans l'intervention. Aussi lorsque le PPE n'est pas réalisé par l'ASE⁵⁵, les SPAD sont en droit de s'interroger sur le partage des responsabilités. Toute la responsabilité incombe à l'ASE mais elle confie l'enfant au Service. Même quand il y a un « référent ASE », il vient peu dans la famille et ne peut donc assurer la sécurité de l'enfant. La responsabilité du SPAD est donc de facto engagée.

Le SPAD doit donc prendre pleinement ses responsabilités avec une extrême vigilance concernant le danger. Cela nécessite d'être au clair sur ce que l'on a construit de l'intervention et ce qu'on a traité. Là encore, l'expérience montre que les SPAD ont moins de peurs que lors de leur ouverture ; ils font la part des choses pour évaluer si c'est dangereux pour les professionnels ou si c'est dangereux pour l'enfant.

Toutefois la responsabilité reste forte car la prise de risque est présente. S'il y a une maltraitance ponctuelle, c'est une chose mais si c'est sur plusieurs mois et que l'équipe du SPAD ne l'a pas vue c'est bien plus grave. Notons également qu'il y a des abus sexuels qui sont difficiles à détecter.

En fait, la responsabilité des Services reste à préciser. Dans cette imprécision des responsabilités, un SPAD fait l'hypothèse que, « *s'il y a un « coup dur », tout le monde prendra* ».

3. La réforme envisageait une déjudiciarisation des mesures ouvrant la voie à plus de « mesures administratives ». Dans plusieurs situations, cette mesure s'avère pertinente. Notamment, à la demande de la famille. Par exemple, une mère qui réclame du soutien parce qu'elle voit ses limites. Mais aussi lorsque des parents sont dans le déni de leurs difficultés. Ce placement va contribuer à ce qu'ils prennent conscience de leurs réelles difficultés sans aller devant un Juge.

Objectivement, les chiffres ne montrent pas une augmentation des mesures administratives. Mais il faut évaluer ces chiffres dans un cadre plus général qui révèle une forme de glissement dans l'accueil des enfants.

En fait, les travaux préparatoires à la loi ont fait l'hypothèse d'une déjudiciarisation au moment même où les situations se dégradaient de plus en plus. Les MECS accueillent aujourd'hui des enfants aux difficultés multiples, dont le profil recoupe celui des enfants qui allaient auparavant en ITEP. Et les enfants qu'on accueillait en MECS restent maintenant dans leur famille avec l'appui d'un PAD. « *Pour le dire crûment : Nos bons « cas soc. » d'avant sont à domicile* ».

⁵⁵ Voir plus haut p.109

On peut aussi considérer que l'ASE ne pratique pas plus le « placement administratif » parce qu'en introduisant le Juge, elle ne se retrouve pas seule à porter la responsabilité de la « mesure ». L'ASE se couvre. Il y a notamment la pression des médias dès qu'il y a une affaire avec la formule « et pourtant, il y avait les Services sociaux ».

La mesure reste administrative quand la famille demande de l'aide. Lorsque la famille n'adhère pas, il convient d'envisager une mesure judiciaire.

4. Concernant le repli, aucun texte législatif ne précise des contours de l'accueil. Cependant l'article 312-1 du CASF suffit puisque de façon très large, il balaye l'ensemble des types d'accueil.

5. L'enfant est confié au Service mais il reste dans sa famille avec toute l'« autorité parentale ». La répartition des responsabilités entre le Service et les parents semble ainsi poser un problème. Rappelons le texte de loi :

Code Civil. Article 371

« L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans *sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement*, dans le respect dû à sa personne.

Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.

Chacun des parents contribue à l'entretien et à l'éducation des enfants à proportion de ses ressources, de celles de l'autre parent, ainsi que des besoins de l'enfant. Cette obligation ne cesse pas de plein droit lorsque l'enfant est majeur.

L'enfant ne peut, sans permission des père et mère, quitter la maison familiale et il ne peut en être retiré que dans les cas de nécessité que détermine la loi.

L'enfant ne doit pas être séparé de ses frères et sœurs, sauf si cela n'est pas possible ou si son intérêt commande une autre solution. S'il y a lieu, le Juge statue sur les relations personnelles entre les frères et sœurs. »

Le placement n'est pas la suspension de l'autorité parentale mais d'un seul de ses attributs : il concerne la garde de l'enfant. L'enfant est confié à l'ASE (nommée « Service gardien »). En cela, il y a toujours quelqu'un de l'ASE à l'audience.

6. La loi du 14 mars 2016 (article 29) veut garantir une stabilité à l'enfant. C'est une modalité qui reprend le souci d'un continuum de parcours cohérent. Cet article dit :

CASF L.227-2-1 :

« Lorsque la durée du placement excède un seuil fixé par décret selon l'âge de l'enfant, le service départemental de l'aide sociale à l'enfance, auquel a été confié le mineur, examine l'opportunité de mettre en œuvre d'autres mesures susceptibles de garantir la stabilité des conditions de vie de l'enfant afin de lui permettre de bénéficier d'une continuité relationnelle, affective, éducative et géographique dans un lieu de vie adapté à ses besoins. »

Certains SPAD ont pris les moyens d'accueillir des enfants qui sont sur leur territoire permettant un passage du domicile à la MECS (ou de la MECS au domicile) sans rupture. Mais ce qui est possible dans une grande ville est plus difficile quand le territoire, par exemple, couvre le pourtour de l'étang de Berre.

Lors du repli d'une fratrie, les enfants se trouvent souvent répartis dans des familles d'accueil différentes.

7. Concernant la durée du placement, la loi dit : « Tous les deux ans ».

Art. D. 223-28 :

« Tous les deux ans, le service départemental de l'aide sociale à l'enfance examine l'opportunité de mettre en œuvre d'autres mesures que le placement en assistance éducative pour tout enfant qui lui a été confié en application de l'article 375-3 du code civil depuis deux ans. »

La réalité présentée par les cinq MECS oblige à constater que, dans bien des cas, ces deux ans sont dépassés. Les SPAD font un point systématique tous les ans. Une fois de plus, le temps de la famille quant à son évolution n'est pas le temps judiciaire.

Fixer des échéances régulières n'est pas du même ordre que mettre une durée limite. Créer une limite, c'est à nouveau créer une alternative : ou tout lâcher ou placer en internat. C'est au Juge de juger la situation en bonne intelligence avec les Services sociaux. Tant qu'il y a une progression et que la situation n'a pas son autonomie, la mesure a sa justification. Arrêter trop tôt, c'est prendre le risque que ce que l'équipe a investi ne débouche sur aucun bénéfice.

Et puisqu'il est sans cesse question de réduction des coûts, 3 ans à 60 € jour en PAD ne sont pas comparables avec 3 ans à 160 € jour en internat.

Au-delà de la durée, il y a la question de l'âge des enfants. Aujourd'hui, des enfants sont en pouponnière longtemps alors que la vie collective entre 3 et 12 mois est négative pour le bébé. Il faut ouvrir une réflexion sur un PAD « petite enfance » permettant une sortie plus rapide de la pouponnière.

8. La loi n'a pas encore statué sur des espaces de rencontre dédiés au renforcement des compétences parentales. La solution trouvée est d'adosser un Service de soutien à la parentalité à la MECS. Mais ces Services doivent être ouverts à des familles qui n'ont pas leur enfant placé dans la MECS.

A nouveau, cet espace est accessible aux familles selon le territoire couvert. A Marseille, c'est plus facile que dans des zones vastes aux routes sinueuses. Il faut alors trouver des dispositifs de droit commun qui puissent répondre aux besoins des familles.

9. Le législateur réclame l'engagement de parents dans le PPE.

Art. D. 223-13 :

« Le projet pour l'enfant est établi dans un objectif de construction commune entre les titulaires de l'autorité parentale, l'enfant, les tiers impliqués dans la vie de l'enfant, les services départementaux et, le cas échéant, le service ou l'établissement auquel le juge a confié la mesure. »

Pour honorer cette orientation, il faut d'abord que le PPE se construise avec un travail réalisé en amont par l'ASE. Quand dans un PPE l'équipe du SPAD lit : « suivre une partie des devoirs », qu'attend-t-on vraiment des parents ? Ce n'est pas neutre que la loi de 2016 prône une évaluation recentrée sur les besoins fondamentaux ; elle vise à un référentiel commun entre les acteurs.

10. Dernier point : pour la majorité des SPAD qui ont participé à ce travail, l'appellation « Placement à domicile » n'est pas adéquate. Les partenaires aussi sont dubitatifs à l'écoute de cette appellation. Par exemple, l'école demande souvent des explications qu'il faut répéter.

En fait, les mots adéquats ne semblent pas avoir été trouvés. D'abord, parce que cette intervention est fortement nouvelle pour le secteur et que l'expérience n'a pas encore

activé la richesse du langage tant « la langue sommeille, sauf une faible partie, comme dorment nos neurones » (M. SERRES⁵⁶). Mais aussi, parce que l'intervention est traversée d'une complexité que traduisent à leur façon les paradoxes de l'intervention (notamment le paradoxe 2). Si l'on dit : « Placement éducatif à domicile »⁵⁷, on use d'un qualificatif qui ramène à l'enfant, or c'est aussi la question de la capacité des parents à éduquer l'enfant qui est en jeu. Éduquerait-on les parents à éduquer ? Si l'on tient à cette dimension éducative, il conviendrait alors de parler d'éducation : « placement pour l'éducation de l'enfant ». Il y a bien une « assistance éducative » dont bénéficient les parents.

Autre aspect : il est parlé de « placement » alors que la place de l'enfant est bien dans sa famille. Que peut bien vouloir dire : placer l'enfant à la place qui lui est donnée dès la naissance ? Là encore, le terme est à entendre comme en résonance à un aspect paradoxal. Il y a bien une institution spécialisée qui va dans l'institution famille (paradoxe 6). Donc pour une part, il n'y a pas placement puisque la place de tout enfant est bien auprès de ses parents. Mais d'autre part, il faut rappeler symboliquement que la mesure de justice (ou administrative) est une « mesure » qui relève d'une décision institutionnelle extérieure à la famille. Il y a bien une « ordonnance de placement ».

« Dire « placement » ça nous permet de rappeler que ce n'est pas le « club » ! »

« On peut prendre les choses dans l'autre sens : si le Juge place votre enfant en le maintenant chez vous, c'est qu'il vous a reconnu des compétences. »

Bien sûr, la notion de « placement » active une épée de Damoclès et cela signifie bien une réalité. Mais c'est le Juge qui garde la main. Chacun reste à sa place et cela limite la toute-puissance des professionnels. Il est important d'être précis sur le cadre sans ajouter de pressions inutiles ; moins il y a d'ambiguïtés, mieux chacun a sa place dans le dispositif (« nous répondons à une décision de justice »).

Une façon de dire pourrait être : mesure d'accompagnement de l'enfant dans son milieu familial (ou à domicile) ? Mais alors, cette appellation rapproche de l'AEMO. Et puis le terme « accompagnement » édulcore la réalité. Le cadre de l'intervention, en cas de danger pour l'enfant, c'est aussi : « sachez que s'il y a problème, on retire l'enfant du domicile. » Donc la notion de « placement » a sa pertinence puisque quand il y a repli on interrompt le domicile et pas le placement. Le repli ne se nomme pas « placement en MECS » puisque le placement est déjà effectif. Si l'on distingue institution et établissement (ce que le secteur fait trop peu), sous cet angle, ne serait-ce pas un « placement en institution spécialisée qui a pour lieu le domicile familial » ?

Il est possible de conclure en voyant dans l'appellation « Placement à domicile » une formule elliptique qui veut économiser les précisions qui apparaissent dans une présentation du type : *placement en MECS dont la modalité est au domicile familial*. Un PMADF... Pour les acteurs, friands d'acronymes, rappelons que la proposition du rapport Naves CATHALA était : MESSAF, « mesure éducative et sociale de soutien à la famille ».

⁵⁶ SERRES Michel. *Le tiers-instruit*. François Bourin, 1991

⁵⁷ Cela serait la nouvelle appellation.

CONCLUSION GENERALE

Nous souhaitons que ce travail ait permis au lecteur de se faire une image de l'intervention au domicile parental, une image que nous avons cherché à rendre fidèle aux pratiques expérimentées par les cinq MECS engagées dans cette collective élaboration. Il s'est agi de présenter « une nouvelle mesure plus directement destinée à aider les parents à faire face aux difficultés sociales et éducatives qu'ils rencontrent. »⁵⁸

Présenter les actions conduites par les professionnels dans le cadre du placement à domicile, en cerner les postures et les effets, révèle une grande disparité d'approches et de méthodes. Ce travail montre à quel point le travail social est loin d'être une science exacte ! La création de cette intervention à domicile provoque bien des évolutions, allant jusqu'à modifier le profil d'enfant orienté vers ce dispositif. Dernièrement, plusieurs sollicitations proposent un placement de quelques mois, ayant une fonction d'évaluation de la situation familiale afin que le Juge statue sur l'intervention la plus adaptée à cette réalité. La reconnaissance de cette intervention par la réforme de 2007 n'a pas fini d'en montrer l'impact et la pertinence. Ce travail initie une réflexion qui doit donc continuer.

Les réponses portées par les équipes de PAD montrent un réel engagement, une forte capacité d'adaptation aux situations et à partir de là, une puissance d'innovation dans les façons de faire. Ce sont des pratiques sans cesse en construction qui ont été ici présentées. Sans doute faudra-t-il construire, dans les mois qui viennent, un module de formation spécifique à ce type d'intervention.

Dans cette multiplicité de situations, ce qui ressort clairement c'est l'unicité des situations : aucune situation n'a les mêmes attentes, les mêmes ressorts, le même type de réponse. Chaque situation mobilise un système familial singulier autant qu'elle fait intervenir un professionnel qui, dans cette situation si particulière, ne peut agir de façon normée ; chaque aspect et chaque acteur restent uniques. Il y aurait, par exemple, une façon de construire une grille des compétences parentales qui permettrait aux professionnels d'entrer dans la famille en se trouvant à évaluer la situation à partir de cette nomenclature. Or le travail montre plutôt une grande variabilité de compétences, l'important restant la façon professionnelle, souvent subtile, de les faire émerger. Aux termes de ce travail, bien des ingrédients sont présentés mais il n'y a pas de recette !

Le facteur témoignant le plus de cette complexité des situations qui met en présence le système familial et les intervenants professionnels se concentre en un mot : temporalité. Au-delà d'une compréhension du temps à partir des unités que donne la montre, le temps de l'émergence d'une compétence parentale dans la tension avec le temps prévu par la logique institutionnelle conditionne le temps propre à l'intervention et l'intervenant. C'est aussi le temps de l'enfant dans son développement et le temps du système familial dans sa globalité qui participent de la singularité des situations et qui varient au fil des mois... Pour chacun, être, c'est d'abord être dans son temps, un temps vécu et ressenti, loin du tic-tac de l'horloge. L'intervention vient alors imprimer son tempo et impulser ses changements tout en atténuant sa force d'intrusion.

⁵⁸ Rapport NAVES Pierre et CATHALA Bruno « *accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents* » IGAS/IGES juin 2000. p.70

LISTES DES ACRONYMES

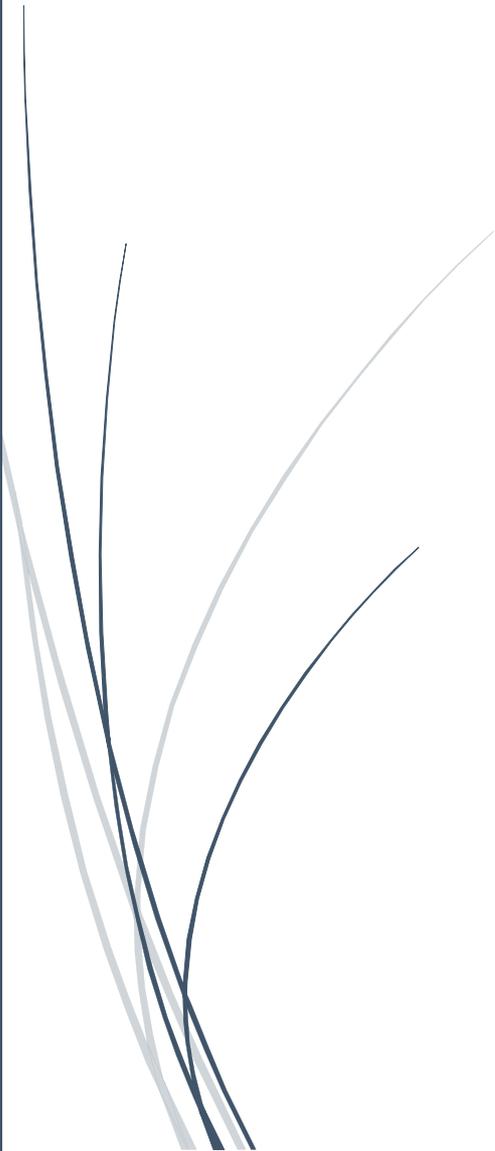
AGBF	AIDE A LA GESTION DU BUDGET FAMILIAL
ASE	AIDE SOCIALE A L'ENFANCE (SERVICE DU DEPARTEMENT)
ASS	ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL
MDS	MAISON DEPARTEMENTALE DE LA SOLIDARITE
MECS	MAISON D'ENFANTS A CARACTERE SOCIAL
PAD	PLACEMENT A DOMICILE
SAPMN	SERVICE D'ADAPTATION PROGRESSIVE EN MILIEU NATUREL
SPAD	SERVICE DE PLACEMENT A DOMICILE
SSP	SERVICE DE SOUTIEN A LA PARENTALITE
AEMO	ACTION ÉDUCATIVE EN MILIEU OUVERT
PPE	PROJET PERSONNEL POUR L'ENFANT
DIPC	DOCUMENT INDIVIDUEL DE PRISE EN CHARGE
CARS	COMMISSION D'ADMISSION ET DE REVISION DES SITUATIONS
SEGPA	SECTIONS D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL ADAPTE

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO Jacques.** *Les avatars de l'éducation.* PUF, 2000. p.155-182
- AUSLOOS Guy.** *La compétence des familles. Temps, chaos, processus.* Érès, 1995 et 2010
- CALLEGHER Daniel, RUAULT Marie.** « *L'aide sociale à l'enfance : davantage d'actions éducatives et de placement décidés par le juge* ». DRESS, Janvier 2000 n°46
- CHENET Gilles.** *En finir avec le placement ou « j'habite chez mes parents ».* Editions jeunesse et droit, 2004
- DANANCIER Jacques.** *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif.* Dunod, 2004
- DAVID Myriam.** *Le placement familial. De la pratique à la théorie.* Dunod, 2004
- DEWEY John.** *Logique. La théorie de l'enquête.* Paris, PUF 1993
- DIERCKX Carine.** *Réflexivité et pouvoir émancipateur des travailleurs sociaux.* Doctorat en philosophie pratique de l'Université de Sherbrooke. Québec, 2016
- HEIDEGGER Martin.** *Être et Temps.* Deuxième section.
- JÉSU Frédéric.** *Co-éduquer. Pour un développement social durable.* Dunod, 2004. p.176
- JULLIEN François.** *Les transformations silencieuses.* Grasset, 2009
- LEVINAS Emmanuel.** *Le temps et l'autre.* PUF, Quadrige, 2014
- MARPEAU Jacques.** *Le processus éducatif.* Érès, 2005
- MORIN Edgard.** *Introduction à la pensée complexe.* Points essais, 2005.
- MORIN Edgar.** *Penser global.* Éditions Robert Laffont, 2015, réédité aux Éditions Flammarion, collection Champs essais, 2016, p.116.
- NAVES Pierre, CATHALA Bruno** Rapport « *accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents* » IGAS/IGES juin 2000
- NUSSBAUM Martha.** *La fragilité du bien.* Editions de l'éclat, 2001
- SERRES Michel.** *Le tiers-instruit.* François Bourin, 1991
- TRONTO Joan.** *Un monde vulnérable pour une politique du care.* Traduit par Hervé Maury. La Découverte, 2009



ANNEXES



A propos de la rédaction

Les rédacteurs ont choisi de ne pas sans cesse répéter « l'enfant ou le jeune ». Le terme générique retenu est « enfant » lorsque le propos peut convenir autant à un enfant qu'à un jeune. Le terme « jeune » est énoncé lorsqu'il s'agit spécifiquement d'un adolescent.

Tous les éléments compilés dans cette présentation à partir d'une structuration du plan ont été formulés par les professionnels de terrain. Il aurait donc été possible de tout encadrer. Sauf exception, nous avons choisi de distinguer ce qui relevait d'exemples ou de formulations typiquement orales en les encadrant⁵⁹. Les moments réflexifs, plus élaborés, ont été rédigés d'une façon plus écrite, gommant les « on » et les « nous ».

Les quelques éléments ajoutés par les rédacteurs ont voulu insister soit sur un aspect théorique implicite soit en synthèse de plusieurs aspects repérables d'une façon très transversale (ex : les paradoxes).

Chaque séance de trois heures a donné lieu à un compte-rendu. Celui-ci a été envoyé aux participants du groupe pour qu'ils visent si les contenus formulés étaient fidèles aux échanges. Ils ont parfois, à cette occasion, ajouté quelques éléments. Les sept séances sur site ont donc constitué le matériau qui a permis de rédiger ce document. Ce document a ensuite été lu par l'ensemble des participants pour être ajusté et enrichi autant que de besoin. La structuration de ce dossier et sa conclusion ont été travaillées d'une façon collective avec tous les membres des groupes de travail. Nous insistons sur cette démarche collective constituée d'un permanent va-et-vient entre l'écrit des formateurs et la parole des intervenants à domicile car elle nous a semblé garante de rester au plus près de la façon qu'ont les acteurs de rendre compte de leurs pratiques et réflexions.

Pour le LIRISS, Nathalie Durand Le Zallic et Yves Pillant

Octobre 2018

⁵⁹ L'affirmation orale est maintenue dans le texte, avec guillemets, lorsque la formule est très courte.

ANNEXE 2

TEMPORALITES PAR 3 HEURES	CONTENUS
n° 1	<p>Présentation globale de la démarche d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sens de la démarche - ce qui peut être quantifié - ce qui relève des processus et d'une approche systémique
n° 2	<p>Evaluer quoi, pourquoi et comment ?</p> <p>Recueil des questionnements et structuration des thématiques à évaluer,</p>
n° 3	<p>Premier recueil de données centré sur les pratiques de l'intervention.</p> <p>Quelles pratiques se sont mises en place ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Quels ajustements ont été pratiqués ?</p>
n° 4	<p>Recueil de données centré sur l'enfant, le système familial et les effets de l'intervention</p> <p>Quels effets sur l'enfant et sur son système familial ont été constatés ?</p>
n° 5	<p>Recueil de données centré sur les transformations institutionnelles imposées par ce nouveau type d'intervention</p> <p>Quelles évolutions dans l'intervention sociale ce nouveau mode de placement induit-il ? Comment penser le travail d'équipe dès lors que l'éducateur intervient seul au domicile ? Organisation et fonctionnement ; prescrit, réel.</p>
n° 6	<p>Présentation générale des éléments capitalisés (résultats et processus)</p> <p>Mise en débat et travail sur les articulations entre les thématiques traitées</p>
n° 7	<p>Recueil de données centré sur les méthodes de travail utilisées</p> <p>Projet individualisé de l'enfant, analyse des pratiques, appréhension des choix éducatifs et des compétences parentales, etc.</p>
n° 8	<p>Travail sur les résultats capitalisés au regard de la globalité de la réforme du 5 mars 2007</p>
n° 9	<p>Recueil des données centré sur les moyens et la qualité de réponse aux besoins</p> <p>Analyse des besoins. Compétences mobilisées. Complémentarité des interventions (partenaires)</p>
n° 10	<p>Présentation générale des éléments capitalisés (résultats et processus)</p> <p>Mise en débat et travail sur les articulations entre les thématiques traitées</p>
n° 11	<p>Retour sur les compétences parentales et professionnelles</p>
n° 12	<p>Mise en forme collective de l'architecture du rapport de capitalisation</p> <p>Ecriture collective de l'introduction et de la conclusion du rapport</p>

REFERENTIEL DU PLACEMENT A DOMICILE (PAD) DANS LES BOUCHES-DU-RHÔNE

Le référentiel du placement à domicile a pour but de fixer le cadre d'intervention et les objectifs généraux relatifs à l'exercice de cette prestation dans le département des Bouches du Rhône.

Le PAD répond aux orientations de la réforme de la protection de l'enfance soucieuse à la fois du bien-être de l'enfant et de la continuité de la stabilité affective qui doit l'entourer.

Si le PAD demeure une mesure de placement, il suppose néanmoins un véritable changement dans les pratiques professionnelles et institutionnelles. Il implique un rapprochement des professionnels et des familles, une reconnaissance et une mobilisation des compétences parentales afin de construire en commun un projet garantissant de meilleures conditions de vie pour l'enfant.

Le développement du PAD doit permettre une couverture des besoins sur l'ensemble du territoire départemental. Cette condition sera examinée dans le cadre des projets d'évolution de l'activité des établissements.

I. LES FONDEMENTS DE LA DECISION DE P.A.D.

1- Le cadre juridique

La loi portant réforme de la protection de l'enfance ne prévoit pas le placement du mineur assorti d'une autorisation d'hébergement quotidien dans sa famille, ainsi que différentes expérimentations ont pu le prévoir, toutefois l'article 22 de la loi du 5 mars 2007 n° 2007-193 réformant la protection de l'enfance introduit une distinction entre le placement et les outils destinés à sa mise en oeuvre, avalisant ainsi de fait le PAD.

- Dans le cadre de la protection administrative : l'article L.222-5 du CASF indique que sont pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance sur décision du président du conseil général « *les mineurs qui ne peuvent demeurer provisoirement dans leur milieu de vie habituel et dont la situation requiert un accueil à temps complet ou partiel, modulable selon leurs besoins, en particulier de stabilité affective [...]* »

Ainsi que la loi du 5 mars 2007 y invite en mettant notamment l'accent sur la prévention et l'élargissement des missions des services départementaux, le développement de la protection administrative doit être envisagé. Le PAD peut s'exercer dans le cadre de l'accueil provisoire, la souplesse de la protection administrative s'articulant bien avec la contractualisation et la responsabilisation des parents.

- Dans le cadre de la protection judiciaire : l'article 375-3 du code civil précise :

« Si la protection de l'enfant l'exige, le juge des enfants peut décider de le confier :

[...] 3° A un service départemental de l'aide sociale à l'enfance ;

4° A un service ou à un établissement habilité pour l'accueil de mineurs à la journée ou suivant toute autre modalité de prise en charge ; [...] »

L'article 375-7 rappelle, par ailleurs, les prérogatives des parents :

« Les père et mère de l'enfant bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure ».

A noter qu'il est possible de considérer, enfin, que l'article L.312-1, I, du code de l'action sociale et des familles, émanant de la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, donne une assise juridique à cette modalité de placement en précisant : *« les établissements sociaux et médico-sociaux assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat »*

Selon la nature de la protection - administrative ou judiciaire - la décision de PAD incombe au juge des enfants ou à l'inspecteur Enfance-Famille qui sont prescripteurs de la décision de placer ainsi que des modalités du placement.

2- Formalisation de l'adhésion de la famille

L'adhésion de la famille, indispensable au bon déroulement de ce type d'accompagnement, s'inscrit dans le « **projet pour l'enfant** » (PPE). Ce document mentionne les actions qui seront menées par les différents acteurs auprès de l'enfant, de sa famille et de son environnement. Il précise le rôle des parents, les objectifs visés ainsi que les délais de mise en œuvre.

L'élaboration du PPE doit associer étroitement les parents.

Les inspecteurs Enfance-Famille sont les garants de ce projet qui engage l'ensemble des intervenants. Ils doivent veiller à ce qu'il s'articule, selon la nature administrative ou judiciaire de la protection, avec le « **contrat de séjour** » ou le « **document individuel de prise en charge** » qui lient l'établissement à l'autorité parentale et présentent également les objectifs et la nature de l'accompagnement.

Il est, en effet, indispensable de veiller à la continuité et à la cohérence des actions menées et de s'assurer, compte tenu du nombre d'interlocuteurs, de leur parfaite lisibilité pour les parents.

Les autres outils relatifs aux droits des usagers prévus par la loi du 2 janvier 2002 doivent être effectifs et adaptés à cette modalité de placement :

- La charte des droits et libertés
- Le livret d'accueil
- le règlement de fonctionnement

II. LA PRESCRIPTION DU P.A.D.

1- Indication de PAD

En premier lieu, il convient d'écarter les situations pour lesquelles le PAD est contre-indiqué en raison de maltraitances avérées des parents à l'égard de leur enfant. Dans la pratique, le PAD « fonctionne bien » lorsqu'il n'y a pas de pathologie du lien entre parents et enfant.

L'intérêt du PAD est d'être préconisé comme mesure de première intention. Il s'agit là d'une solution préventive qui permet d'éviter la séparation.

Le PAD peut être envisagé en aval du placement pour conforter le retour progressif dans la famille, dans la perspective d'une fin de mesure.

Parfois, l'accompagnement assuré dans le cadre du placement à domicile conduira à envisager un placement en internat et à préparer ainsi la séparation.

Il est enfin des situations moins fréquentes où le placement en internat malgré la nécessité de protéger le jeune ne pourra jamais se réaliser, le PAD permet alors d'intervenir auprès de lui dans sa famille le temps nécessaire à l'évaluation de la réponse la plus adaptée, solution qui pourra parfois consister dans le maintien de ce type de prise en charge.

2- Conditions préalables au PAD

L'adhésion de la famille doit être recherchée préalablement lorsqu'il s'agit d'un accueil provisoire. Dans le cadre de la protection judiciaire, cette adhésion constitue un objectif initial de travail lorsqu'elle n'est pas acquise.

3- La proximité géographique

Il est recommandé de privilégier la proximité géographique, pour permettre au jeune de conserver ses repères avec son environnement notamment scolaire. L'éloignement en milieu rural ou péri-urbain doit être limité à une distance d'environ 30 km, et/ou un temps de déplacement de 20 à 30 minutes maximum.

Dans l'agglomération de Marseille, l'existence de plusieurs opérateurs effectuant du PAD, doit favoriser la pertinence de l'intervention au regard notamment de la proximité du domicile familial.

4- Les points incontournables au démarrage du PAD.

Il est essentiel pour favoriser l'adhésion des parents et au-delà leur pleine mobilisation dans l'exercice de leurs fonctions parentales de présenter :

- le cadre d'intervention,
- les conditions de la prise en charge avec notamment la possibilité ou la nécessité du repli, ainsi que les conditions dans lesquelles il s'exerce,
- la structure d'accueil, et le lieu de repli le cas échéant,
- les intervenants, leurs rôles et places respectives,

et de définir avec eux les modalités de la prise en charge : rythme, types de rencontres et lieux (entretiens parents/intervenant social, entretiens familiaux, entretiens avec l'enfant seul,...).

III. LES MODALITES D'INTERVENTION

1- Les rythmes d'intervention

La situation de l'enfant est sécurisée par la présence soutenue de l'équipe éducative au domicile.

Il convient de prévoir un *minimum de deux entretiens hebdomadaires*, et de *se rendre au moins une fois par semaine au domicile de la famille*.

La disponibilité des parents et leurs contraintes doivent être prises en considération dans la fixation des temps de rencontre qui doivent être proposés sur des créneaux horaires larges et suffisamment à l'avance.

2- L'amplitude d'ouverture

Le PAD se caractérise par une grande souplesse d'intervention notamment au niveau des horaires.

L'amplitude horaire de fonctionnement du service doit être la plus large possible sur la journée incluant les débuts de soirée, au moment où la famille est réunie. Elle doit également couvrir une partie du week-end, il s'agit le plus fréquemment du samedi.

Il convient de veiller aussi tout particulièrement à assurer une continuité de suivi durant les périodes de vacances scolaires.

3- La continuité du service

Il est indispensable de garantir l'existence d'un interlocuteur 24h/24 avec un accueil téléphonique permettant aux parents de prendre contact si nécessaire en cas d'urgence avec un représentant de la structure. Le numéro d'astreinte doit être communiqué dès le début de la prise en charge aux familles.

4- La durée de la mesure

La prise en charge en PAD étant intensive, elle doit être limitée dans le temps.

- Dans le cadre de la protection administrative, sa durée est fixée à 6 mois renouvelables deux fois.

Le directeur de l'établissement transmet un rapport circonstancié au plus tard un mois avant l'échéance à l'inspecteur Enfance-Famille qui conviendra avec lui d'un rendez-vous en vue du renouvellement éventuel de la prise en charge. Dans certaines situations, une réunion associant la famille, le référent institutionnel et les autres partenaires concernés sera, le cas échéant, organisée, afin d'envisager la suite de la mesure.

L'adjoint Enfance-Famille de la maison départementale de la solidarité (MDS) est informé par les soins de l'inspecteur de la décision prise.

- La durée, en ce qui concerne la protection judiciaire, est fixée par le magistrat.

Le directeur d'établissement adresse deux mois avant l'échéance un rapport à l'inspecteur Enfance-Famille qui réunit une Commission d'Admission et de Révision des Situations (CARS) avec l'ensemble des intervenants, afin de proposer au juge des enfants la suite la plus adaptée.

La proposition validée par l'inspecteur Enfance-Famille au cours de cette instance sera présentée et soutenue en audience.

IV. CARACTERISTIQUES DE L'ACTION

1- La valorisation des compétences parentales

Le PAD conduit à renouveler les relations avec les familles en les associant davantage à la définition des objectifs et à leur mise en œuvre.

Le travail sur les compétences parentales doit conduire progressivement les parents à assumer pleinement leur responsabilité vis-à-vis de leur enfant.

2- Le recours au droit commun et les questions d'ordre financier.

Les ressources présentées par l'ensemble des dispositifs sociaux de droit commun doivent être mobilisées avant que de pourvoir sur le budget de l'établissement aux besoins spécifiques de la famille.

Deux raisons président à ce principe, il faut d'une part éviter de se substituer aux dispositifs existants et d'autre part faire en sorte que la famille, qui devra à terme « faire sans » le soutien de la MECS, continue à s'adresser aux services compétents.

Dans les situations de grande précarité, il peut être nécessaire, en cas d'urgence, d'aider ponctuellement la famille avec l'octroi, par exemple, d'une aide alimentaire. Il peut s'agir également du versement d'une allocation habillement, ou d'une participation pour l'organisation de loisirs ou vacances.

Ces aides demeurent toutefois exceptionnelles, l'orientation vers les dispositifs de droit commun doit toujours prévaloir.

3- Une aide globale.

La situation familiale doit être appréhendée dans sa globalité. Les professionnels doivent, en conséquence, procéder à un diagnostic de la situation prenant en compte l'ensemble des problématiques : familiale, sociale, sanitaire, scolaire, économique, administrative, professionnelle, ...

Les intervenants doivent disposer d'une bonne connaissance des ressources disponibles dans l'environnement. En effet, l'accompagnement dans un premier temps des personnes dans des démarches diverses peut être nécessaire : accompagnement physique à des rendez-vous (CAF, banque, écoles,...) guidance dans l'accès aux différents services de la vie courante (transports, loisirs, écoles,...).

Lorsque le seul référent est l'intervenant de la MECS, il doit, dès que cela s'avère nécessaire, solliciter les services de la MDS.

Souvent les personnes sont très isolées, il importe de favoriser leur socialisation en les incitant notamment à participer à la vie de leur quartier et en les amenant de façon plus générale à s'ouvrir sur l'extérieur.

Des temps collectifs peuvent être organisés : rencontres des familles, temps de loisirs,... L'ensemble des ressources de l'établissement peut être utilisé.

4- Le « répit » : pause bénéfique pour les familles et les enfants

L'établissement utilise, en fonction des besoins repérés, les moyens de la maison d'enfants ou les ressources de proximité relevant du droit commun pour soutenir les parents et répondre aux besoins de socialisation et d'éducation de l'enfant.

Ainsi, pour assurer l'étayage des familles dans la prise en compte de leur difficulté à assurer leur responsabilité parentale au quotidien, des temps d'accueil de l'enfant sur la structure ou à l'extérieur, pourront être proposés de façon ponctuelle ou régulière ; ils seront, au cours du suivi, adaptés à l'évolution de la situation.

5- Le « repli » : nécessité d'un accueil temporaire au sein de l'établissement

Le repli constitue une mise à l'abri temporaire lorsque la situation familiale nécessite une protection momentanée du jeune, il peut varier d'une journée à plusieurs jours et intervenir parfois avec une certaine régularité.

Le repli ne doit pas nécessairement s'effectuer dans le milieu institutionnel, il peut être fait appel, en accord avec l'inspecteur Enfance-Famille, à la famille élargie lorsqu'un travail préalable a été effectué pour repérer les personnes susceptibles d'apporter un soutien effectif et faire émerger des solutions au sein de la famille.

Le temps du repli continue à être facturé au tarif PAD dans la limite d'une semaine. Au-delà d'une semaine consécutive, la facturation est établie sur le tarif de l'internat (à compter de J+8).

6- L'impossibilité de poursuivre l'accompagnement en placement à domicile

Lorsque l'évolution de la situation nécessite un réexamen en raison de l'impossibilité d'exécuter la mesure telle qu'elle a été prévue ou en cas de mise en danger de l'enfant remettant en cause son maintien au domicile familial, le directeur de l'établissement informe sans délai l'inspecteur Enfance-Famille.

Si un placement classique doit être envisagé, l'établissement doit proposer dans la mesure du possible une solution au sein de sa structure. Il convient d'éviter un déplacement vers un autre établissement, la volonté de favoriser la continuité des interventions a été affirmée par la loi du 5 mars 2007 qui énonce à l'article L.223-1 du CASF que le président du conseil général doit veiller à assurer « *la continuité des interventions mises en œuvre pour un enfant et sa famille* ».

Dans les situations où le danger nécessite un autre mode de prise en charge, l'accueil temporaire dans l'établissement doit se poursuivre durant une période minimale d'un mois. Ce délai est nécessaire à la recherche et à la préparation d'une réponse plus adaptée, l'établissement participe à la recherche de cette nouvelle orientation en concertation avec l'inspecteur Enfance-Famille et l'équipe Enfance-Famille saisie par ce dernier.

V. LES PROFESSIONNELS DES ETABLISSEMENTS EN CHARGE DU P.A.D.

1- Le ratio d'encadrement

L'accompagnement est assuré par 1 équivalent temps plein travailleur social pour 6 à 7 enfants avec une continuité de service assurée 365 jours par an.

2- La qualification des intervenants

Les formations initiales au sein des équipes doivent être, dans la mesure du possible diverses ; la pluridisciplinarité favorisant la richesse de l'expertise. La présence majoritaire des éducateurs spécialisés devrait être progressivement complétée par l'apport d'autres professionnels comme les assistants de service social, les conseillers en économie sociale et familiale, les médiateurs familiaux,...

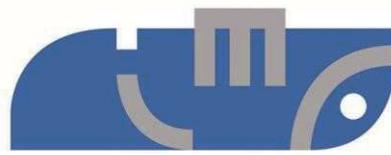
A noter la nécessité de faire appel à des professionnels disposant d'une bonne capacité à analyser et évaluer les situations, ayant des compétences rédactionnelles et faisant preuve par ailleurs d'une autonomie et d'une souplesse suffisantes dans leur gestion horaire et organisation de travail pour s'adapter au mieux aux besoins des familles.

3- Les formations

Les formations continues engagées dans le cadre du plan de formation devront concerner en priorité le travail avec les familles. Elles porteront ainsi sur des actions relatives au soutien à la parentalité, à l'écoute et à la conduite d'entretiens avec les parents, à l'analyse de leurs besoins, à l'identification des compétences parentales, et à leur étayage.

4- Le soutien des professionnels

La pratique du PAD est très différente du travail mené dans le cadre de l'internat, le travailleur social entre dans l'intimité d'une famille, et peut se sentir très isolé. Une prise de distance est nécessaire pour étudier avec objectivité la situation familiale. L'analyse des pratiques professionnelles permet de soutenir les intervenants dans l'exercice de ce mode d'accompagnement.



INSTITUT MÉDITERRANÉEN DE
FORMATION ET RECHERCHE
EN TRAVAIL SOCIAL

COLLOQUE

Le Placement à domicile : pratiques et questionnements



MARDI 20 **NOVEMBRE** **2018** **9h00/16h00**

Conseil Départemental des Bouches du Rhône
4 Quai d'Arenc – 13002 Marseille

Tarif : 50 € inscription obligatoire avant le 13/11/2018 (repas de midi non pris en charge)
Nombre de places limitées.

Inscription et règlement à adresser à IMF – A l'attention de S. Lacroix
50 rue de Village – CS20109 – 13294 Marseille Cedex
E-mail : s.lacroix@imf.asso.fr



DÉPARTEMENT
**BOUCHES
DU RHÔNE**



PROGRAMME

Matinée

8h30 Accueil Café

09h00-
12h00

Accueil et présentation du colloque

Marie-Pierre Sarat, Directrice générale IMF
Valérie Foulon, Directrice Enfance-Famille au Conseil Départemental 13

Présentation de l'histoire du PAD, du référentiel et des réalités du PAD aujourd'hui dans le département

Françoise Castagné, Chef de service Projets, Tarification et contrôle des établissements

Le rôle de l'ASE dans ce dispositif

Agnès Simon, Directrice Adjointe Enfance-Famille au Conseil Départemental 13

Intervention d'un juge des enfants

Xavier Pidoux – Juge des Enfants au Tribunal de Tarascon

Présentation de la Recherche action

Yves Pillant et Nathalie Durand Le Zallie, formateurs IMF

PAUSE DEJEUNER LIBRE

13h30-
16h00

Après-midi

Animation – Jean-Marie Carlier, Président de l'association L'Eau Vive

1^{ère} Table ronde

Les compétences familiales

Patrick Ménard, Marcelle Battestini, Sophie Fabre

Intervenants dans des services de Placement à Domicile et participants à la recherche action

2^{ème} table ronde :

Les modalités de mise en œuvre du PAD

Ronni Balthus, Julie Melloul, Ahmed Drizza

Intervenants dans des services de Placement à Domicile et participants à la recherche action

3^{ème} table ronde :

La question de la temporalité dans le Placement à Domicile

Françoise Trumtel, Stéphanie Graff

Intervenants dans des services de Placement à Domicile et participants à la recherche action

Conclusion

Dominique Guillaume, Administrateur de l'IMF, ancien Directeur Général de l'ADVSEA du Vaucluse.