



ENSP

ÉCOLE NATIONALE DE
LA SANTÉ PUBLIQUE

RENNES

C.A.F.D.E.S.

Date du Jury : **Février 2003**

**DROITS DES PERSONNES ET ÉTAYAGE DES
FONCTIONS PARENTALES : PROMOUVOIR UNE
DYNAMIQUE DE CO-ÉDUCATION EN M.E.C.S.**

Paul-Marie GANEM

Sommaire

DROITS DES PERSONNES ET ÉTAYAGE DES FONCTIONS PARENTALES : PROMOUVOIR UNE DYNAMIQUE DE CO-ÉDUCATION EN M.E.C.S.	1
INTRODUCTION	2
1. LA « MAISON NOTRE DAME » INTERROGÉE PAR LA PARENTALITÉ	4
1.1. LES POLITIQUES SOCIALES DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE	4
1.1.1. Maintenir les liens avec les parents	5
1.1.2. Concilier protection de l'enfance et droits des parents et des enfants	6
1.1.3 Une logique de promotion des personnes par l'accès aux droits	7
1.1.3. Droit à l'information et instauration de la procédure contradictoire	7
1.1.4. Les politiques sociales départementales	8
1.2. L'ASSOCIATION ET SON ENVIRONNEMENT	10
1.2.1. L'héritage humaniste de l'ancrage confessionnel	10
1.2.2. L'éducation à la citoyenneté	11
1.2.3. Le parti pris du territoire	12
1.3. LA M.E.C.S., SUPPLÉANCE FAMILIALE ET SOUTIEN À LA PARENTALITÉ	13
1.3.1. Cadre réglementaire et fondements	13
1.3.2. Présentation	14
1.3.2. La suppléance familiale, fil conducteur du projet d'établissement de 98	15
1.3.4. Quelques éléments du cadre de fonctionnement	16
1.3.5. Les personnels	18
1.3.6. La population des enfants et adolescents accueillis à la Maison Notre Dame	19
1.3.6.1. Une activité soutenue	19
1.3.6.2. Un net rajeunissement de la population de la maison d'enfants	20
1.3.6.3. Une majorité d'enfants et d'adolescents sont originaires de la Gironde	20
1.3.6.4. Une prévalence des placements par décision judiciaire	21

1.3.6.5. Une dégradation des situations à l'origine du placement	21
1.3.6.6. Une aggravation des problématiques des jeunes accueillis	22
1.3.6.7. Une forte demande pour accueillir de jeunes enfants :	22
1.4. ACCUEIL DE PLUS JEUNES ENFANTS ET ÉTAYAGE DE LA PARENTALITÉ	23
1.4.1 L'accueil des plus petits	23
1.4.2. Pratiques de soutien à la parentalité	24
1.4.3 De la substitution au soutien à la parentalité, la problématique de la M.E.C.S.	26
1.4.4. La co-éducation : une hypothèse, un changement de perspective	27
2. LA CO-ÉDUCATION	28
2.1. PARTENARIAT ET CO-ÉDUCATION	28
2.1.1. Bénéficiaires, clients, usagers, personnes... exercice de sémantique	28
2.1.2. Parents et professionnels, partenaires obligés ?	29
2.1.3. Parents et professionnels, une rencontre impossible	30
2.1.3.1. Du côté des parents, un vécu traumatique de la séparation	30
2.1.3.2. Une clinique de l'institution	31
2.2. SUBSTITUTION, SUPPLÉANCE, ÉTAYAGE : LE « MÉTIER DE LA MAISON D'ENFANTS »	33
2.2.1. De la substitution à la suppléance familiale	33
2.2.2. Étayage des fonctions parentales	34
2.3. DROITS DES PERSONNES : L'ENFANT ET SES PARENTS, USAGERS DE LA M.E.C.S.	35
2.3.1. Le principe de subsidiarité, fondement juridique de la co-éducation	35
2.3.2. Les parents ont droit à l'information et au respect du contradictoire	37
2.4. L'ÉTHIQUE COMME POINT D'APPUI DE LA CO-ÉDUCATION	37
2.4.1. Changer le regard : de la faute à la compétence des familles	38
2.4.2. Le positionnement des professionnels	39

2.5. LA PARENTALITÉ COMME ENJEU DE LA CO-ÉDUCATION	39
2.5.1. La parentalité	40
2.5.1.1. L'exercice de la parentalité,	40
2.5.1.2. L'axe de l'expérience de la parentalité	41
2.5.1.3. L'axe de la pratique de la parentalité	41
2.5.2. Parentalités partielles et dysparentalités	41
2.6. LA CO-ÉDUCATION À TRAVERS LES NOUVELLES SCIENCES	42
2.6.1. L'apport des nouvelles sciences	42
2.6.2. Écologie et systèmes	43
2.7. CULTURE ET CO-ÉDUCATION	45
2.7.1. Organisation apprenante et management de la connaissance	45
2.7.2. Construire l'intelligence collective :	46
2.7.3. Quelques principes opératoires de la coéducation	47
3. LA CO-ÉDUCATION, UNE NOUVELLE DYNAMIQUE	49
3.1. INSTAURER UNE DYNAMIQUE DE CO-ÉLABORATION DES PROJETS PERSONNALISÉS	50
3.1.1. La procédure d'accueil, fondement du projet personnalisé	51
3.1.2. La contractualisation	52
3.1.3. De la réunion de synthèse à la réunion de projet individualisé	53
3.1.4. Rendre compte du « projet personnalisé » au travers des écrits	55
3.2. MOBILISER LES PROFESSIONNELS AUTOUR DU PROJET DE CO-ÉDUCATION	56
3.2.1. Construire l'intelligence collective	56
3.2.2. Un projet de formation au service du « management de la connaissance »	57
3.2.3. Le management participatif au service du projet de co-éducation	58
3.3. DES DISPOSITIFS À REPOSITIONNER À L'AUNE DE LA CO-ÉDUCATION	60
3.3.1. Le Service d'Accompagnement Progressif en Milieu Naturel	60
3.3.1.1. Adapter le placement aux besoins de l'enfant et de sa famille	60

3.3.1.2. Poursuivre et développer les pratiques d'aménagement du placement	62
3.3.2. Les « rencontres médiatisées » au service du lien « parent-enfant »	63
3.3.3. Aux limites de la co-éducation : le « Placement Familial Spécialisé »	65
3.4. LE PROJET EN ACTION	67
3.4.1. Planifier le chantier de la co-éducation	67
3.4.2. Les moyens nécessaires au projet, entre réalisme conjoncturel et détermination	68
3.4.3. Communiquer sur le projet, la stratégie du directeur	69
3.4.4. Articuler le projet technique à la volonté associative	71
CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	74
LISTE DES ANNEXES	78

Liste des sigles utilisés

A.E.M.O.	Action Éducative en Milieu Ouvert
A.R.T.T.	Aménagement et réduction du temps de travail
A.S.E.	Aide Sociale à l'Enfance
A.S.E.P.F.	Association Solidarité Enfance en Pays Foyen
C.A.S.F.	Code de l'Action Sociale et des Familles
E.T.P.	Équivalent temps plein
F.E.H.A.P.	Fédération des Établissements Hospitaliers et d'Assistance Privés à but non lucratif
I.G.A.S.	Inspection Générale des Affaires Sociales
I.R.	Institut de Rééducation
M.E.C.S.	Maison d'Enfants à Caractère Social
P.A.U.F.	Plan Annuel d'Utilisation des Fonds (de la formation continue)
P.M.I.	Protection Maternelle et Infantile
S.A.P.M.N.	Service d'Adaptation Progressive en milieu Naturel
S.N.A.T.E.M.	Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance maltraitée (119 - Allô, Enfance Maltraitée)

La stratégie, comme la connaissance, demeure
une navigation dans un océan d'incertitudes
à travers un archipel de certitudes...

Edgar Morin

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,
Seuil, septembre 2000

INTRODUCTION

La famille demeure à travers les temps le lieu essentiel de socialisation, de transmission des valeurs et des normes sociales, et le creuset de la construction identitaire de ses membres.

Le récent débat sur la sécurité et la protection des mineurs s'est nourri de la question de la fragilisation des situations familiales, de la perte des repères et des valeurs qui fondaient la famille, de la crise de l'autorité, ...

Dans ce contexte, le secteur de la protection de l'enfance occupe une place particulière, et l'attente sociétale envers ses dispositifs arrime fortement la question de l'éducation des enfants en difficulté, avec la place et le rôle de la famille.

À travers plusieurs textes récemment adoptés, le législateur a réaffirmé la place et la responsabilité des parents dans l'éducation de leur enfant, en mettant fortement l'accent sur les droits des personnes. Mais l'énoncé des droits ne suffit pas.

« *Quand une rupture entre l'enfant et ses parents s'avère indispensable, il est nécessaire d'associer au mieux responsabilité parentale et exigences de la protection de l'enfance¹* ». C'est ici l'enjeu majeur des Maisons d'Enfants à Caractère Social, comme celui de l'association Solidarité Enfance en Pays Foyen (A.S.E.P.F.) qui gère la « Maison d'enfants Notre Dame ». C'est aussi le thème de ce mémoire.

À l'origine la maison d'enfants, dans l'héritage de « l'Orphelinat Notre Dame » créé en 1850, développait son action dans une logique substitutive. Dans le courant des années 80, la caractérisation des pratiques en termes de suppléance familiale a ouvert des perspectives de collaboration avec des parents provisoirement ou durablement en difficulté d'éducation. Progressivement, la maison d'enfants, prenant appui sur les compétences mobilisables des parents, a enrichi ses pratiques d'un rôle d'étayage des compétences parentales.

L'exigence de la prise en compte des droits des personnes et l'évolution des pratiques de soutien à la parentalité a ouvert le chemin à la perspective de la « co-éducation », définition la plus exacte et la plus productive des relations entre parents et professionnels, co-acteurs de l'éducation de l'enfant accueilli à la maison d'enfants.

¹ Lettre de mission de Mme la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, qui a donné lieu au rapport présidé par Mr. Claude Roméo, intitulé : « *L'évolution des relations parents, enfants et professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance* » - Octobre 2001.

La co-éducation apparaît tout à la fois comme une posture éthique, un prisme de lecture de la situation du placement, un principe opératoire, un levier de l'étayage des fonctions parentales, un chemin du devenir des maisons d'enfants.

C'est un changement assez radical de perspective, puisqu'il ne s'agit plus de se substituer ou de suppléer provisoirement des parents en difficulté d'éducation de leur enfant, mais *«de concevoir la place (et le rôle) des parents dans l'éducation de leur enfant en situation de placement²... »*.

Dans une première partie, je montrerai à travers quel cheminement la maison d'enfants fut progressivement interrogée par la parentalité, à partir de l'évolution des politiques sociales, du contexte législatif, et de nos pratiques de soutien à la parentalité, et plus particulièrement avec la prise en charge spécifique de jeunes enfants. Les aspects problématiques des pratiques au regard de ces deux enjeux majeurs forment ce que je considère être la problématique de la maison d'enfants.

Simultanément, la «co-éducation » s'est présentée comme une perspective porteuse de changement sur la situation du placement et comme une hypothèse de réponse au regard de la problématique. La «co-éducation » serait ainsi à même de promouvoir une dynamique pour mieux répondre à ce qui reste l'objectif majeur du placement, à savoir le retour de l'enfant au domicile de (ou le maintien des liens avec) ses parents.

Son étude est l'objet central de la deuxième partie, qui m'a permis de dégager des principes opératoires pertinents, à savoir ; le respect scrupuleux des modalités d'attribution et d'exercice de l'autorité parentale, l'évaluation et la prise d'appui sur les compétences de l'enfant et de ses parents, la centration sur le projet et non plus sur le jeune et ses « problèmes », l'association de l'enfant et de sa famille au projet pour soutenir leurs capacités mutuelles d'appropriation et d'auto détermination.

Dans la troisième partie, je développerai comment, en tant que directeur, je me propose de mettre en œuvre une dynamique de «co-éducation » à la maison Notre Dame en direction des personnes, l'enfant et ses parents, usagers de la maison d'enfants, des professionnels et de l'environnement.

² BATIFOULIER F. « Vers une pensée nouvelle du métier, de l'organisation et de la gestion en internat spécialisé », Les Cahiers de l'Actif – n° 306 / 307, décembre 2001, p. 55.

1. LA « MAISON NOTRE DAME » INTERROGEE PAR LA PARENTALITE

Le détour par l'histoire qui va suivre a l'objectif de saisir le contexte de l'évolution des maisons d'enfants en général et de la maison Notre Dame en particulier. Si l'on considère que « l'accueil » en maison d'enfants (sollicité volontairement par les parents), ou le « placement » (décidé par un magistrat) s'inscrit dans un avenir, il se décline à travers une séparation provisoire, devant déboucher lorsque cela s'avère possible, sur le retour de l'enfant au domicile de ses parents.

Les politiques sociales, le contexte législatif et réglementaire, l'engagement associatif comme l'évolution des pratiques de la maison d'enfants -son métier-, ont progressivement désigné la question des parents, et plus précisément la place et la responsabilité des parents dans l'éducation de leur enfant en situation de placement, comme un « *analyste (fécond) des dispositifs institutionnels*³ ».

L'accueil de plus jeunes enfants dans un cadre spécifique a parachevé ce mouvement de problématisation de l'articulation entre la mission de protection de l'enfance confiée à ce type d'établissement et le soutien à la parentalité, développée jusqu'à ce jour de manière expérimentale.

À la veille de la mise en œuvre de la loi rénovant d'action sociale, la mise en tension de ces deux paradigmes s'est imposé comme la plus porteuse du sens de la réflexion et de l'action du directeur d'une maison d'enfants, la « Maison Notre Dame ».

1.1. LES POLITIQUES SOCIALES DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

Au cours de l'histoire, la protection de l'enfance s'est toujours située en réponse à la situation des enfants en situation de danger, et aux enjeux de maintien de l'ordre public.

Dans le cadre juridique de ce secteur, une logique substitutive a longuement prévalu, sans doute sous l'influence d'un modèle médical des troubles : dépistage, diagnostic, indication et orientation, séparation du sujet de son environnement social et familial pour traitement dans un milieu spécialisé, retour enfin du sujet en milieu ordinaire.

³ LACROIX Ph. *La question des parents comme analyste des dispositifs institutionnels*, in Le Nouveau Mascaret, n° 64, 2^{ème} trimestre 2001, 84 p., p. 29-36.

Ce n'est qu'à partir des années 60 que des critiques se sont élevées pour interroger les résultats peu probants engendrés par ce modèle : une séparation envisagée initialement comme « thérapeutique » et destinée à faciliter l'intégration du sujet, aboutissait à une aggravation des troubles, la dégradation de la situation étant bien souvent liée aux conditions de vie en institution.

Aux doutes quant à l'efficacité du modèle se sont rajoutés des critiques au regard des coûts engendrés pour la collectivité. C'est véritablement le rapport Bianco-Lamy qui a marqué l'évolution des politiques sociales, dans le sens du maintien des liens des enfants séparés d'avec leurs parents.

1.1.1. Maintenir les liens avec les parents

À partir des années 70, les recommandations du rapport DUPONT-FAUVILLE⁴ sonnent le glas du modèle de substitution. Le rapport **Bianco Lamy**⁵ (1980) qui y fait suite dit que ce n'est pas en remplaçant les familles défaillantes ou en essayant d'éduquer à leur place les enfants qu'on les aidera durablement. C'est au contraire en reconnaissant des droits aux parents qu'on peut les aider préventivement et durablement.

L'idée centrale du rapport, qui bouleverse les missions de l'Aide Sociale à l'Enfance, est qu'il faut aider les usagers à devenir acteurs de leur histoire, cesser de travailler pour eux ou sur eux, mais *travailler avec eux*.

En 1982, **Nicole Questiaux**, ministre de la solidarité nationale, prolonge les orientations de 1981 par une **circulaire** : « *Orientations en matière de travail social* » qui affirme la nécessité de prendre en compte que les usagers ont des droits. « *Les usagers sont les acteurs potentiels du changement de leur cadre de vie* ».

La priorité n'est plus de séparer l'enfant de sa famille pour le protéger, mais d'essayer d'éviter la séparation en aidant préventivement les parents.

Les données rassemblées par Jean-Louis Sanchez⁶ confirment les conséquences de cet infléchissement des politiques de Protection de l'Enfance : entre 1975 et 1989, le nombre

⁴ DUPONT-FAUVILLE Antoine (et alt.), *Pour une réforme de l'Aide Sociale à l'Enfance*, Paris, ESF, 1973

⁵ BIANCO J.L. et LAMY P., *L'Aide Sociale à l'Enfance demain*, Paris, 1981, Études et documents, Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale

⁶ SANCHEZ J.L., *Décentralisation : de l'action sociale au développement social. Etat des lieux et perspectives*, Paris, l'Harmattan, 2001.

d'enfants placés, confiés à l'Aide Sociale et/ou placés directement par le Juge des Enfants a considérablement diminué, passant de 235 000 à 134 000.

1.1.2. Concilier protection de l'enfance et droits des parents et des enfants

Certains enfants, maintenus dans les familles, payaient cependant gravement les effets de cette politique, subissant des situations de maltraitance ou de carence éducative grave. À la fin des années 80, diverses campagnes de sensibilisation des professionnels et du grand public sur la question des mauvais traitements infligés aux enfants, et, en particulier, les abus sexuels, ont reposé avec acuité le problème de la protection de l'enfance.

Ce sont les lois du 6 juin 1984 et du 6 janvier 1986 (relatives aux droits des familles et des enfants dans leurs rapports avec les services de l'enfance) qui ont posé la question des droits des familles. Ces droits nouveaux sont

- le droit d'être informé sur les prestations de l'Aide Sociale à l'Enfance et les effets de toute intervention sur l'autorité parentale (art 55-CFAS),
- le droit d'être assistés par une personne de son choix (art 55-1),
- le droit d'être associés à toutes les décisions concernant l'enfant (art 56-3 et 57),
- le droit de voir régulièrement révisée la situation de l'enfant (art 59),
- le droit de faire appel devant les tribunaux de grande instance pour l'acquisition de la qualité de pupille de l'enfant, ou le projet d'une adoption formé pour lui.

Nous sommes ici dans une *logique de responsabilisation*, dont il reste à vérifier la réalité de la mise en œuvre et l'efficacité au niveau des pratiques quotidiennes d'interventions.

La loi du 10 Juillet 1989 sur l'enfance maltraitée énonce les modalités de la prévention des mauvais traitements ; elle présente la caractéristique de concilier la nécessaire protection de l'enfant avec les droits des parents.

Simultanément, la convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 reconnaîtra l'enfant comme sujet de droit, lui consacrant un certain nombre de droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels⁷.

⁷ Cette évolution législative se traduira à la maison Notre Dame par la rédaction du règlement de fonctionnement de la maison d'enfants, avec une partie importante consacrée aux droits et devoirs de chacun, enfants, parents et professionnels.

1.1.3 Une logique de promotion des personnes par l'accès aux droits

La loi d'action sociale et médico-sociale le 2 janvier 2002 rénove la loi-cadre du secteur, la loi 75-535 sur les institutions sociales et médico-sociales, et consacre parmi nombre d'évolutions, un regard nouveau sur le droit des usagers.

Cette loi situe l'utilisateur au centre du dispositif de prise en charge, à travers un réel « projet personnalisé », qui prenne en compte les besoins de l'enfant et de sa famille. Le projet de l'utilisateur prime sur celui de la structure, lui assurant le respect de sa dignité, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité.

La loi prévoit la contractualisation de l'accueil (contrat d'accueil ou document individuel de prise en charge), assorti d'un livret d'accueil détaillant l'offre de service, le règlement de fonctionnement et la charte des droits et libertés de la personne accueillie.

Les personnes bénéficiaires (sont désignés ici des représentants des enfants et des familles) sont associées au fonctionnement de l'établissement par l'institution du conseil de la vie sociale.

Reconnaître aux parents des droits et des devoirs, c'est aussi leur reconnaître une place et un rôle dans le groupe social, comme dans l'institution d'accueil.

La loi prévoit l'élaboration de projet d'établissement tous les cinq ans. Le projet d'établissement de la Maison Notre Dame, détaillant son offre de service, vient à échéance en 2002, et sa réécriture sera synchrone avec la volonté d'évaluer le travail entrepris en direction des familles et avec l'exigence législative.

1.1.3. Droit à l'information et instauration de la procédure contradictoire

Une autre évolution juridique majeure est mise en œuvre depuis le 1^{er} septembre 2002, par l'application du décret n° 2002-361 du 15 mars 2002 modifiant le nouveau code de procédure civile et relatif à l'assistance éducative ; celui-ci est venu confirmer les préconisations du rapport du groupe de travail présidé par Jean-Pierre Deschamps, en janvier 2001.

Les propositions, en partie motivées par une nécessaire harmonisation avec la jurisprudence européenne, vont dans le sens d'un renforcement de **l'information** des justiciables et du **caractère contradictoire** de la procédure d'assistance éducative.

L'exigence concrète concerne les écrits professionnels qui devront parvenir suffisamment en avance aux mandants pour que les parents, les mineurs, et les parties puissent le consulter librement, selon certaines modalités.

Le texte antérieur disait aussi que le juge pouvait ordonner une enquête sur la personnalité du mineur, alors qu'il est dit dans la réforme que le juge peut désormais ordonner une information sur « *la personnalité et les conditions de vie du mineur et de ses parents* ».

Cette évolution place ainsi l'enfant et ses parents au centre de la procédure d'assistance éducative. Elle a pour corollaire d'inscrire dans le texte de loi l'idée qui prévalait depuis un certain temps, à savoir que ce n'est plus l'enfant seul qui est concerné par la mesure d'assistance éducative, mais « *l'enfant et ses parents* », qui deviennent ainsi les usagers de la maison d'enfants.

1.1.4. Les politiques sociales départementales

Le dispositif de protection de l'enfance présente, en France, la particularité d'être mis en œuvre à travers deux types d'interventions, judiciaire et administrative.

Le cadre de l'intervention judiciaire repose sur l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante et sur l'ordonnance du 23/12/58 (articles 375 et suivants du Code Civil) relative à la protection de l'enfance en danger (situation d'urgence ou de danger), qui institue les mesures d'assistance éducative.

Depuis la décentralisation et le partage des compétences entre l'état et les départements, l'intervention administrative échoit au conseil général. Elle se fonde sur l'article L. 221-1 du code l'action sociale et des familles (C.A.S.F) relative aux situations de mineurs en risque de danger et l'accueil provisoire des jeunes majeurs de 21 ans.

Le dernier schéma départemental conjoint⁸ de la protection de l'Enfance du département de la Dordogne fut signé en octobre 2001.

Le schéma affirme une volonté de « *prévenir le plus tôt possible, de développer les actions éducatives à domicile, de promouvoir la fonction parentale et l'accompagnement des familles* ». La priorité est donnée aux dispositifs favorisant le maintien en milieu naturel, en tentant d'éviter le recours à la séparation et au placement en établissement, pensé comme un recours ultime. On peut regretter le glissement qui s'opère dans la pratique, entre le

⁸ Entre l'Aide Sociale à l'Enfance et la Protection Judiciaire de la Jeunesse

placement utilisé à titre de prévention de la situation de danger, à la prévention du placement.

La conséquence en est l'aggravation des problématiques des enfants et adolescents admis sur décision administrative à la maison d'enfants. Les troubles sont aggravés par la séparation tardive, venant souvent après une accumulation d'échecs (A.E.M.O., placement familial).

Une autre évolution des politiques sociales départementales fut, depuis 2001, la décision de non-intervention des travailleurs sociaux (de l'aide sociale à l'enfance) dans les familles, lors de placements d'enfants en établissement ; faisant ainsi reposer sur la maison d'enfants l'entière responsabilité du travail en direction des familles, sans pour autant véritablement reconnaître aux établissements cette compétence, notamment en termes de moyens supplémentaires en personnels.

Les motifs de ce désengagement ne peuvent être entendus du côté d'une logique du moindre coût, mais certainement dans un légitime souci d'efficience. Néanmoins, les charges qui pèsent sur les budgets d'Aide Sociale des collectivités territoriales du fait de l'Allocation Personnalisée d'Autonomie (Loi du 20 juillet 2001 relative à la perte d'autonomie des personnes âgées) n'y sont peut-être pas étrangères ; notamment en Dordogne, un des départements de France les plus marqués par le vieillissement de la population.

De la même manière, deux « emplois jeunes » avaient été autorisés en 98, dans le cadre des « nouveaux emplois - nouveaux métiers », et affectés plus particulièrement aux tâches d'aide aux devoirs et au soutien scolaire ; le dispositif arrive à échéance en mai 2003 et le conseil général a annoncé que ces emplois ne seraient pas pérennisés.

D'un côté, l'évolution des politiques sociales a consacré la volonté des acteurs de la protection de l'enfance de mieux prendre en compte les droits des personnes, de maintenir les liens entre l'enfant et ses parents, et de soutenir la parentalité. D'un autre côté, ces ambitions se heurtent aux réalités d'un dispositif complexe et à des enjeux économiques tout aussi réels.

Le directeur doit prendre en compte ces données, en gardant en ligne de mire la perspective énoncée, et en alertant tant les autorités de contrôle que son association sur les paradoxes et les contraintes qui pèsent sur la mise en œuvre de politiques, par ailleurs pertinentes et ambitieuses.

1.2. L'ASSOCIATION ET SON ENVIRONNEMENT

En effet, l'association est au confluent des politiques sociales et de l'inscription dans un territoire donné. Pour comprendre de quelle manière elle s'est inscrite dans ce contexte donné, il est utile de saisir la trajectoire historique qui a fondé ses valeurs et ses engagements.

Recruté en janvier 2002 par l'Association Solidarité Enfance en Pays Foyen (A.S.E.P.F.) en qualité directeur adjoint de la maison d'enfants Notre Dame, je me suis attaché à comprendre ce qui fonde son engagement actuel sur le territoire du pays de Ste Foy la Grande.

1.2.1. L'héritage humaniste de l'ancrage confessionnel

L'orphelinat Notre Dame est fondée en 1852, à partir de la volonté manifestée par les notables catholiques locaux. Il comprend une école confessionnelle et évoluera au long du XIX^{ème} siècle en *ouvroir*⁹ pour jeunes filles et école ménagère.

L'association dépose les statuts en décembre 1940 ; ils stipulent que « l'Orphelinat Maison Notre Dame » a pour but « *l'hospitalisation des enfants pauvres, orphelins ou abandonnés, les enfants arriérés, anormaux, infirmes, de mentalité saine. L'association peut étendre son action à tout ce qui peut contribuer à l'éducation physique, spirituelle, morale et professionnelle des enfants recueillis ou reçus...* ».

Ce système éducatif est pensé sur un modèle de la **substitution**, à des parents perçus comme défailants, incompetents ou immoraux.

Les valeurs associatives sont profondément empreintes d'une pensée humaniste, issue de son ancrage confessionnel. Sainte Foy la Grande est une terre de forte présence protestante, et les guerres et querelles de religion entre catholiques et protestants y ont fait des ravages.

Le point commun qui rallie les deux communautés, comme d'ailleurs la franc-maçonnerie très présente sur le territoire (un franc-maçon célèbre, Elisé Reclus, a même donné son nom au lycée), est un fort ancrage des valeurs humanistes, influence qui semble aussi avoir pesé dans l'enracinement des valeurs associatives.

Les années 1970 à 1975 voient la fin de l'orphelinat et de l'école ménagère, et sa transformation en Maison d'Enfants à Caractère Social (1973).

⁹ Ouvroir, lieu réservé aux travaux d'aiguille dans un couvent

1.2.2. L'éducation à la citoyenneté

Néanmoins, faiblesse et précarité caractérisent cette petite association, en perte de légitimité à la fin des années 80.

Le projet associatif de 1940 est obsolète et inadapté, la crédibilité technique de la maison d'enfants est contestée devant des prises en charge longues (5 à 6 ans en moyenne, parfois 12 à 13 ans) et coûteuses.

Les enjeux des nouvelles lois sur la décentralisation et le rapprochement des décideurs contribuent au regard critique posé sur l'établissement : les prescripteurs de Dordogne ne confient plus d'enfants depuis 83, et le juge des enfants de Périgueux depuis 86. Seul, le déficit d'équipement de M.E.C.S. en Gironde permet à l'établissement de maintenir un effectif suffisant pour éviter la menace de fermeture qui plane sur l'établissement.

Une nouvelle équipe associative et le recrutement d'un directeur en 1990 sont le point de départ d'un renouveau associatif, encore à l'œuvre dans la réalité associative actuelle et dans celle de la maison d'enfants.

L'Association tourne le dos à son passé confessionnel et devient « *Association de Solidarité Enfance Famille en Pays Foyen* » (A.S.E.P.F.) :

- en réaffirmant les missions de protection sociale et judiciaire de l'enfance, en place de l'orphelinat et de l'hospitalisation,
- en énonçant l'intérêt supérieur de l'enfant dans les décisions qui le concernent (en référence à la C.I.D.E.),
- en reconnaissant la primauté du rôle des parents, avec son corollaire en terme de maintien des liens avec la famille,
- en postulant que le fonctionnement associatif constitue une école concrète de démocratie.

Le renouveau a comme effet, dès 1991/1992, une reprise des demandes d'admissions, y compris des prescripteurs de la Dordogne, mouvement qui prend progressivement appui dans la reconnaissance du travail entrepris avec les familles et en direction des enfants maltraités. La reconstruction du bâtiment principal (établissement et siège social) opérée en 95-96 symbolise ce renouveau.

1.2.3. Le parti pris du territoire

Une phrase en exergue du projet d'entreprise illustre l'engagement de l'Association dans ses rapports avec son environnement : « *il faut tout un village pour élever un enfant, dit-on en Afrique* ». La recherche d'un véritable partenariat entre les parents, la Maison d'Enfants et les différents acteurs sociaux, est initiée dans le souci du respect de la personne des enfants et de la reconnaissance de toutes les composantes de son réseau relationnel et social de proximité.

Le Pays Foyen forme une agglomération de communes d'environ trente cinq mille habitants ; il est situé à mi-distance de Bordeaux et de Périgueux (environ 70 kms), métropoles régionale et départementale, sur l'axe de la vallée de la Dordogne. Il est également à mi-distance entre Libourne et Bergerac, villes de moyenne importance.

Ce territoire souffre d'un relatif sous-développement économique, comme la plupart des bassins de vie à dominante rurale des alentours (70% de la population) ; mais il reste une terre d'accueil qui attire les exclus des centres urbains proches (Bordeaux et la communauté urbaine bordelaise, Libourne et à un degré moindre Bergerac), ainsi qu'une forte population immigrée (pourvoyeuse de main-d'œuvre agricole).

Entre 1999 et 2000, les communes regroupées dans un objectif d'aménagement du territoire et la Caisse d'Allocations Familiales réalisent un diagnostic territorial pour identifier les ressources et les faiblesses, et proposer des pistes de solutions dans une dynamique de développement social local.

Le diagnostic social est sombre : le territoire est enclavé, pauvre, avec peu de ressources, la précarité est en augmentation, de nombreuses familles sont en difficulté économique et sociale, la forte population immigrée s'intègre peu et inquiète, la cohabitation devient difficile... Toutes les solutions avancées s'appuient sur la coordination à créer entre les acteurs, une intercommunalité à développer...

L'Association est associée à cette démarche, en cohérence avec son engagement sur le territoire. Elle s'en saisit dans une perspective de diversification, et inscrit dans le projet associatif de 1998 la création d'un internat du collégien de 15 places et un service de médiation familiale.

C'est le point d'orgue de l'engagement associatif dans une politique de développement social local. Le projet prévoit de manière concomitante la réduction de la capacité d'accueil de la maison d'enfants (de 38 à 33 places) et, du fait de la création de l'internat du collégien, l'augmentation de la capacité d'accueil de l'association (de 38 à 48 places).

Malgré le soutien de juges des enfants, de plusieurs inspecteurs A.S.E. et de la Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ce projet ne voit pas le jour, bloqué dans la complexité politique d'un territoire limitrophe de trois départements : la Dordogne, la Gironde et le Lot et Garonne.

Le Pays Foyen, notamment, n'est pas retenu dans les regroupements d'aménagement du territoire (loi Chevènement) de cette portion de la Vallée de la Dordogne, et il est partagé entre le « *pays du Grand Libournais* » et celui du « *Grand Bergerac* ».

Ce projet associatif répondait à un besoin identifié sur le territoire et anticipait avec pertinence un mouvement que l'on voit se développer actuellement : la place d'une association de Protection de l'enfance au service des besoins du territoire, acteur du développement local dans le cadre de l'aménagement du territoire.

Le vécu de cet échec résonne fortement au sein de l'association. Des voix s'élèvent au sein du conseil d'administration pour que, sans nier l'intérêt et la nécessité de prendre part aux actions en direction de l'enfance et des familles sur le territoire, l'Association recentre son action sur la Maison d'Enfants et son activité (protection, éducation, socialisation, ...).

1.3. LA M.E.C.S., SUPPLEANCE FAMILIALE ET SOUTIEN A LA PARENTALITE

1.3.1. Cadre réglementaire et fondements

La « *Maison d'enfants Notre Dame* » est une maison d'enfants à caractère social, située à Port Sainte Foy, aux limites du département de la Dordogne, limitrophe à deux autres départements, la Gironde et le Lot-et-Garonne¹⁰. Elle bénéficie d'une habilitation conjointe « Aide Sociale à l'Enfance » et « Justice », réexaminée tous les cinq ans ; la dernière habilitation date du 9 avril 1999.

L'établissement est habilité à recevoir les mineurs en danger - article 375 du Code Civil -, et les enfants en situation de risque (au titre de l'article L. 221-1 et suivants du C.A.S.F.¹¹). Cette habilitation inscrit la maison d'enfants dans le cadre de la nouvelle loi 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale (loi 75-735 du 30 juin 1975).

Elle dispose d'une capacité agréée pour accueillir 43 enfants, adolescents et jeunes majeurs (garçons et filles) âgés de 6 à 21 ans. L'établissement est ouvert sans interruption 365 jours par an. L'activité prévue en 2002 est de 12 500 journées.

¹⁰ Annexe 1 : Origine géographique des jeunes accueillis par l'A.S.E.P.F. – Maison Notre Dame

¹¹ C.A.S.F. : Code de l'Action Sociale et des Familles

1.3.2. Présentation

L'internat demeure le mode d'accueil le plus utilisé (pour environ 80 % des 46 enfants et adolescents accueillis), réparti sur deux sites, l'un inséré dans la cité autour du bâtiment principal, et l'autre, distant de quelques kilomètres, en milieu semi-rural.

Les enfants et adolescents sont ainsi repartis sur quatre groupes horizontaux :

- Le groupe de **l'Escale** accueille 7 jeunes enfants âgés de 6 à 8 ans, dans une petite maison à Port Saint Foy, avec une cour mitoyenne au bâtiment principal ;
- Les **Majouans** accueille 11 enfants de 9 à 13 ans dans une ancienne ferme réhabilitée en 1975 (distante de 4 km du bâtiment principal), entourée d'un vaste espace extérieur, agréable et protecteur ;
- le groupe du **Port** accueille 14 adolescents de 13 à 15 ans dans le corps du bâtiment principal, à Port Saint Foy, entièrement rénové en 1996,
- **l'Annexe** accueille trois, voire quatre adolescents, de 16 à 18 ans ou jeunes majeurs, dans une petite maison séparée par la rue du bâtiment principal à Port Ste Foy.

L'accueil en internat est complété par deux prestations complémentaires :

- huit enfants et adolescents sont accueillis en placement familial, sans pour autant que la maison d'enfants n'ait d'agrément pour un service de placement familial spécialisé. Malgré le soutien du conseil général, le projet associatif de création d'un service de placement familial fut mis en échec en 94/95, en partie par l'action d'une association départementale d'assistantes maternelles. Les demandes d'accueil familial ont fortement augmenté au cours de l'année 2001/2002 (passant de 5 à 9 enfants en placement familial), ouvrant ainsi la perspective d'une pérennisation de ce service.
- trois adolescent(e)s sont accueillis dans le cadre du « *service d'accompagnement progressif en milieu naturel* » (S.A.P.M.N.) ; ils résident la plupart du temps au domicile parental, et sont accueillis à la maison d'enfants pour certaines prestations (certains soirs en rentrant de l'école, les mercredis, des camps) ; en cas de difficultés, ils peuvent revenir ponctuellement à l'internat.

Le magistrat a pris à leurs égards une décision les confiant à la maison d'enfants, en précisant dans la décision que celle-ci « *peut autoriser leur hébergement quotidien en famille* ».

1.3.2. La suppléance familiale, fil conducteur du projet d'établissement de 98

Le projet d'établissement de 98 a constitué un moment fondateur de la réflexion de la maison d'enfants sur elle-même, à la mesure de la forte participation des personnels, tous services confondus.

Le projet détaille l'offre de service de la maison d'enfants en s'appuyant sur le concept de suppléance familiale. Selon DURNING¹², l'internat est une organisation résidentielle de suppléance familiale. L'intérêt principal de cette approche est qu'elle souligne l'importance de « la tâche première » des établissements, c'est-à-dire suppléer une famille pour élever un enfant.

Sur le plan opératoire, DURNING distingue tâches domestiques, techniques, de garde, éducatives et socialisantes ; au plan psychologique, les tâches sont de soutien, support, accueil, écoute... La caractérisation des tâches a guidé la mise en œuvre d'une division du travail sur un mode de segmentation des tâches, et partant, de spécialisation des personnels, en référence à cette lecture de la suppléance.

Pour supporter les conséquences de la réduction du temps de travail (A.R.T.T. mise en œuvre au printemps de l'année 2000), des aménagements furent apportés, qui renforcèrent plus avant la spécialisation des tâches :

- la création d'un service « *suivi des actions de santé et prévention hygiène et sexualité* », en affectant deux éducatrices à mi-temps (un équivalent temps plein, soit 1 ETP) à ces actions, auparavant effectuées par l'équipe éducative dans le cadre du travail de groupe ;
- le renforcement des personnels éducatifs affectés à l'« *aide aux devoirs* » rendu possible par le recrutement autorisé de deux « emplois jeunes » ; ainsi, sur chacun des trois groupes d'enfants, un temps partiel d'éducatrice spécialisée (0,75 ETP) est dédié au soutien scolaire ;
- la participation réduite aux synthèses (seul l'éducateur référent y participe avec l'équipe des psychologues, une éducatrice du service santé, une éducatrice du soutien scolaire, les partenaires extérieurs et la direction) ; ce qui semble avoir produit des effets de morcellement, et renforcé le rôle du référent (du projet) de l'enfant, avec le risque d'appropriation que cela comporte.

¹² DURNING P. *Éducation et suppléance familiale : psychologie de l'internat spécialisé*, C.T.N.E.R.H.I. Paris : 1986, Presses Universitaires de France.

Pour efficace qu'elle soit sur le plan de l'organisation, cette juxtaposition d'interventions, chacune selon sa logique et sa rationalité, porte en elle un risque de « morcellement » de l'intervention auprès des jeunes accueillis et de leurs parents, et entraîne parfois un manque de cohérence par rapport au projet de chaque jeune.

Ainsi, le projet d'établissement de 1998 a validé et développé les principes de la suppléance familiale en internat et introduit à l'étayage des fonctions parentales ; mais sa mise en œuvre fut mise à mal par l'échec des projets de diversification et, plus largement encore, par les effets de l'aménagement de l'organisation du travail lors du passage aux 35 heures.

1.3.4. Quelques éléments du cadre de fonctionnement

La réunion de synthèse hebdomadaire est le temps de l'élaboration des projets individuels. Une première élaboration du « projet personnalisé » de l'enfant ou de l'adolescent est réalisée lors du processus d'admission.

Par la suite, ce projet est évalué et réaménagé lors des réunions de synthèse avec l'ensemble des intervenants et partenaires (travailleur social extérieur, référent de l'équipe éducative, enseignant, psychologues, direction).

Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, depuis la réorganisation liée à la réduction du temps de travail, seul l'éducateur référent de l'enfant participe à la synthèse, avec l'équipe des psychologues, une éducatrice du service santé, l'éducatrice du soutien scolaire, les partenaires extérieurs systématiquement conviés, et les cadres de direction.

Pour illustrer ce partenariat, citons la convention signée entre l'école primaire de Port Ste Foy et la M.E.C.S. depuis 91, qui prévoit que : *« le maître participe à la réunion de synthèse concernant l'enfant. Il prend part à l'examen, l'observation des situations individuelles, l'élaboration des hypothèses de travail et du projet individuel de l'enfant. Le maître est tenu de respecter le secret professionnel conformément à l'ordonnance du 4 février 1959 (art 10) »*.

Il revient au directeur ou à son adjoint de rédiger le compte rendu de la synthèse et de formuler le projet, ce qui a progressivement déresponsabilisé les éducateurs référents de toute production d'écrits préparatoires à la synthèse, comme prévu initialement ; le directeur valide les conclusions de la synthèse et le projet, dont il est le garant.

La responsabilisation des personnels est favorisée, à l'image du temps prévu pour gérer le soutien des projets personnalisés et le travail de suivi externe, en dehors des contraintes de la prise en charge de groupe. Il est à noter que cette marge de manœuvre a été fortement

« rognée » par la réduction du temps de travail (soit 25% de réduction du temps de travail affecté aux actions de référence, et aux transferts).

Une importance particulière est accordée à la communication interne ; la réunion « forum » qui se tient tous les lundis matins de 9h à 10h30 en est la clé de voûte, et organise la circulation de l'information. Un éducateur de chacun des trois groupes, une des deux éducatrices du service santé, l'économe, la secrétaire, et les deux directeurs passent en revue toutes les informations de la semaine à venir, tant au niveau des enfants et adolescents qu'au niveau du fonctionnement.

Les enfants et les adolescents fréquentent les écoles et collèges des environs. Les effectifs de jeunes de la maison d'enfants demeurent limités dans chaque école, afin de permettre une meilleure intégration. Un temps d'étude consacré à l'aide aux devoirs a lieu sur chacun des trois groupes (de 17h00 à 19h00), avec une éducatrice qui se consacre exclusivement à ce travail.

Les « réunions de fonctionnement » ont lieu chaque semaine avec chacune des trois équipes éducatives, animées par le directeur adjoint ; ce sont des lieux d'organisation du fonctionnement de chaque groupe, mais aussi de régulation des projets. S'il semble logique que les projets individualisés soient suivis et régulés dans la réunion d'équipe éducative, c'est dans cet espace que le constat de manque de « régulation des pratiques » s'est révélé avec le plus de force.

Le repas du midi rassemble environ 25 enfants et adolescents ; on retrouve ici l'idée de « rentrer à la maison le midi ». L'institution « bonne mère nourricière », dont parle FUSTIER¹³ s'y dévoile dans l'héritage substitutif de l'orphelinat. Le retour des enfants le midi est le seul moment où grands et petits sont rassemblés, et où les personnels, tous services confondus, sont attentifs et attentionnés autour des enfants. Les enfants s'en donnent à cœur joie, et leurs comportements y mettent souvent à mal les adultes présents, alors que ces mêmes enfants sont capables de comportements parfaitement socialisés par ailleurs, y compris à la cantine scolaire.

On voit ici le paradoxe entre l'objectif affiché de suppléance partielle et de socialisation, et la réalité d'un « retour à la maison » empreint de « substitution », qui semble à l'origine de ces difficultés comportementales, dans une situation qui illustre pour partie la problématique de la maison d'enfants.

¹³ FUSTIER P. *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod, 2000, 238 p., p. 36.

1.3.5. Les personnels

45 personnes, dont 7 assistantes maternelles, travaillent à la maison d'enfants, pour un équivalent de 29,26 équivalents temps plein (ETP). L'organigramme présenté en annexe 2¹⁴ en détaille la répartition.

Le personnel, tous services confondus, est présent depuis de nombreuses années. La pyramide des âges¹⁵ (hors les assistantes maternelles) montre le vieillissement du personnel : 25% ont plus de 50 ans, et plus de la moitié, tous services confondus, sont âgés de plus de 45 ans. Certains membres de l'équipe sont présents depuis le début de leur entrée dans la vie professionnelle, et notre doyenne cumule plus de 30 années de « bons et loyaux services » à la maison d'enfants...

L'équipe éducative est mixte (1/3 d'hommes contre 2/3 de femmes), relativisant un peu le mouvement général de féminisation du secteur social ; les hommes y sont, par contre, plus souvent en position de responsabilité, (ils cumulent 28 des 46 situations de référents, et sont par exemple toujours en position de responsabilité des camps organisés pendant les périodes de vacances).

Le mode d'entrée dans l'emploi ces dernières années s'est fait essentiellement par le biais de contrats aidés par l'état (contrat de qualification, emplois jeunes, apprentissage). Ceci a nécessité un important effort de formation initiale (5 personnes en 2001/2002, sur une équipe éducative de 18 personnes), en vue de dégager les moyens pour la formation initiale des personnels nouvellement recrutés.

Les dernières actions de formation (prises sur les moyens de la formation continue, le P.A.U.F.¹⁶) sont venues en appui du projet d'établissement de 1998, notamment du projet d'internat scolaire. Les actions de formation individuelles (2000 et 2001) ont principalement eu pour thème la question du soutien à la parentalité. Les moyens financiers de la formation ne sont pas tous utilisés depuis l'année 2000 (effet de la réduction du temps de travail).

Il est toujours difficile d'être péremptoire lorsqu'il s'agit de parler d'usure professionnelle, mais la question est légitime devant ce que j'observe : certaines recompositions d'équipes dont je connais l'arrière plan de conflictualité non élaborés, certains passages à temps partiel, certains volontariats pour le soutien scolaire, le suivi des actions de santé, voire le placement familial... je pense pouvoir affirmer que des processus d'usure professionnelle ont traversé les équipes, et notamment l'équipe éducative.

¹⁴ Organigramme A.S.E.P.F. - Maison Notre Dame. Annexe 1.

¹⁵ Pyrame des âges du personnel de l'A.S.E.P.F. – Maison Notre Dame. Année 2002

¹⁶ P.A.U.F. : Plan Annuel d'Utilisation des Fonds (de la formation continue).

La désillusion que l'échec des projets de placement familial et de l'internat du collégien provoqua n'y est probablement pas étrangère, et laissa des traces, que la mise en œuvre des 35 heures acheva de cristalliser.

Les bénévoles intervenaient en nombre important (4 personnes en 2001/2002), trois retraités participant au soutien scolaire, dont l'ancien directeur de l'école primaire voisine, une jeune femme se préparait au concours d'entrée en formation d'éducateur. Néanmoins, on constate un fléchissement de leur implication, eux-mêmes regrettant de ne pas être associé plus activement au travail collectif.

Ainsi, devant l'évolution des enjeux de la Protection de l'Enfance (remise en cause de l'internat comme modalité unique de traitement des situations d'enfants et des familles en difficulté, attente d'une prise en compte accrue de la parentalité, du droits des personnes,...), la maison d'enfants se présente forte d'une équipe de professionnels certes compétents et expérimentés, mais affaiblie par les effets du vieillissement, voire de l'usure professionnelle, et par les choix qui ont été fait lors du passage aux 35 heures (segmentation des taches notamment).

1.3.6. La population des enfants et adolescents accueillis à la Maison Notre Dame

1.3.6.1. Une activité soutenue

L'activité est soutenue depuis les années 1992. L'année 89 fut marquée par un net ralentissement, avec une activité de 11 099 journées. La reprise s'amorça en 92 avec 12 080 journées, elle culmina en 99 avec 13 208 journées, pour se stabiliser aux alentours de 12 300 journées en 2001. Le budget prévisionnel accepté pour 2002 a tablé sur 12 500 journées.

L'augmentation sensible du nombre de jeunes suivis chaque année s'explique par le travail réalisé sur la réduction des durées d'accueil (principalement par un travail par objectifs ciblés sur de courtes durées, éventuellement réactivées). La durée d'accueil moyenne est ainsi passée de 4,8 ans en 1989, à 2,5 ans en 97. Elle est actuellement de 2,8 ans en 2001.

1.3.6.2. Un net rajeunissement de la population de la maison d'enfants

Le tableau ci-dessous illustre l'important rajeunissement de la population accueillie au cours des cinq dernières années :

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
De moins de 6 ans	1	1	1	1		1
De 6 à – de 10 ans	4	8	8	10	11	12
De 10 à - de 13 ans	14	12	12	7	12	12
De 13 à - de 16 ans	13	13	13	13	14	15
De 16 à - de 18 ans	7	7	7	5	4	4
De plus de 18 ans	6	1	1	5	0	2
TOTAL	45	41	42	41	42	46

De 97 à 2002, le nombre des jeunes enfants âgés de 6 à 10 ans est passée de 5 à 13 ; dans la même période, les jeunes âgés de 16 à 18 ans sont passés de 7 à 4, et au cours de l'année 2001, il n'y avait aucun jeune âgé de plus de 18 ans, alors qu'ils étaient 6 en 1997.

1.3.6.3. Une majorité d'enfants et d'adolescents sont originaires de la Gironde

	98	99	00	01	Mars 02
Accueil provisoire Dordogne	12,5 %	24,5 %	22 %	13,5 %	10 %
Assistance éducative Dordogne	23,5 %	22,5 %	20 %	21 %	18 %
TOTAL Dordogne	36 %	47 %	42 %	24,5 %	28 %
Accueil provisoire Gironde	36 %	28 %	30 %	29,5 %	28 %
Assistance éducative Gironde	22 %	21 %	24 %	34	44 %
TOTAL Gironde	58 %	59 %	54 %	73,5 %	72 %
Assistance éducative Nanterre	1 %	0	0	0	0
JEUNES MAJEURS	5 %	4 %	4 %	1,5	0
JOURNEES REALISEES	13 208	12 791	12 533	12 209	

Alors que l'origine des placements s'équilibre entre la Dordogne et la Gironde en 99, on peut noter une nette prédominance des placements en provenance de la Gironde, comme le montre la carte jointe en annexe 1¹⁷.

La prévalence d'un nombre important d'enfants originaires de la Gironde s'explique en partie par le déficit en nombre de places de M.E.C.S. en Gironde (entre 250 et 300 places chaque année) ; alors que les équipements en lits de maisons d'enfants sont en excédent en Dordogne (10 maisons d'enfants sur le département).

1.3.6.4. Une prévalence des placements par décision judiciaire

Jeunes suivis dans l'année	1999	%	2000	%	2001	%
Décision Judiciaire	40	67%	43	73%	42	70 %
Décision Administrative	21	33%	16	27%	18	30%
Total	61	100%	59	100%	60	100%

Une grande majorité des enfants (environ 70%) sont confiés par décision d'un magistrat au titre de l'assistance éducative. La part des accueils administratifs reste stable.

1.3.6.5. Une dégradation des situations à l'origine du placement

Plusieurs facteurs sont possibles pour un enfant	1998	2002
Impossibilité de poursuivre un placement familial		6
Maltraitance	5	4
Suspicion d'abus sexuel	6	5
Abus sexuel dans la famille	3	4
Négligences lourdes	6	5
Souffrances liées à la séparation du couple	3	7
Handicap mental du père ou de la mère	1	5
Pathologie mentale du père ou de la mère	2	9
Difficultés, incapacités parentales	7	10
Mauvais traitements psychologiques	3	4
Climat conjugal nocif		7

¹⁷ Origine géographique des jeunes accueillis à la maison Notre Dame au cours du premier semestre 2002

Le tableau précédent montre l'évolution des problématiques familiales à l'origine des placements et accueils à la maison d'enfants. L'échec des situations de placement familial est une donnée nouvelle, comme la complexification des problématiques parentales (incapacités ou pathologies). Cette évolution est ainsi à l'origine de l'engagement de la maison d'enfants dans le travail d'étayage de la parentalité.

1.3.6.6. Une aggravation des problématiques des jeunes accueillis

	1998	2002
État général insatisfaisant	4	8
Boulimie	2	5
Anorexie	1	
Scoliose	3	3
Retard staturo-pondéral	3	5
Troubles du sommeil	4	8
Énurésie	4	6
Troubles de la communication	4	10
Troubles du comportement	7	8
Somatisation	3	6

Ce constat fait depuis 98 est à l'origine de la création du service « suivi des actions de santé, prévention hygiène et sexualité », dont le tableau suivant illustre l'activité.

Actes de soins – Année 2001 - 2002		Accompagnés par le service
Consultations médecins généralistes	94	74
Consultations médecins spécialistes	64	54
Séances de rééducation	140	56
Psychothérapies	88	28
Consultations hospitalières	21	15
Examens de laboratoire	8	8
TOTAL	407	227

1.3.6.7. Une forte demande pour accueillir de jeunes enfants :

Au cours des années 1998 et 1999, l'établissement est de plus en plus sollicité pour répondre aux besoins d'accueil de jeunes enfants (6 à 8 ans), gravement perturbés et en difficulté dans leur milieu scolaire d'origine.

L'analyse faite (en interne) de cette évolution de la demande met en avant la reconnaissance de la part de nos partenaires de :

- la bonne intégration de la maison d'enfants dans l'environnement scolaire, et sa capacité de soutenir des projets pédagogiques pour des enfants en grande difficulté ;
- la place accordée par la maison d'enfants au travail avec les parents ;
- la prise en compte de la santé, et les liens de partenariat qui se sont tissés avec les équipes soignantes de la pédo-psychiatrie,
- les efforts apportés au partenariat et à l'environnement local
- un sous-équipement en place d'accueil de type « *institut de rééducation* » pour accueillir de jeunes enfants ;

1.4. ACCUEIL DE PLUS JEUNES ENFANTS ET ETAYAGE DE LA PARENTALITE

1.4.1 L'accueil des plus petits

Devant les demandes adressées, l'établissement décide en septembre 99 de formaliser l'accueil d'un groupe de 7 jeunes enfants, garçons et filles, âgés de 6 à 8 ans (l'Escale). Cet accueil correspond à la volonté de répondre de manière spécifique à la problématique de jeunes enfants, en place d'un accueil au sein de groupes d'âge vertical comme cela se pratiquait par le passé.

Ces enfants souffrent de carences importantes et présentent une symptomatologie «*comportementale* » sans pour autant qu'on puisse parler de « *troubles du caractère et du comportement* », difficiles à évaluer au vu de leur jeune âge ; les hypothèses sont à mettre en lien avec des dysfonctionnements familiaux intergénérationnels graves et complexes.

Les débuts furent particulièrement difficiles : ces enfants, par leurs troubles graves et profonds éprouvent de grandes difficultés à vivre en groupe (groupe familial, groupe d'internat, école, ...), et leur insécurité est aggravée par les angoisses de séparation.

Un important travail de « contenance » a été nécessaire, en direction des enfants comme du groupe. D'autre part, l'équipe éducative a dû effectuer un déplacement cognitif pour appréhender les modes de communication propres aux jeunes enfants (souvent situés dans le domaine de l'infra verbal), afin de pouvoir construire la relation d'écoute nécessaire à l'expression de leurs besoins profonds.

Avec les parents, on constata une alternance entre envahissement massif de l'espace de l'enfant (appels téléphoniques au moment du repas, discussions à n'en plus finir,...) et désinvestissement brutal (y compris pour les suivis de santé, que, paradoxalement, les parents revendiquaient de prendre en compte, etc...).

Ainsi, l'accueil de ces jeunes enfants mit à l'épreuve les savoirs faire de la maison d'enfants, pointant l'exigence de la prise en compte des carences en toile de fond de l'accueil : trouble de la relation précoce et dysfonctionnements des dynamiques familiales, à l'origine des inadaptations sociales, cognitives, émotionnelles et scolaires de ces jeunes enfants, en un mot, prise en compte de la parentalité et de ses enjeux.

1.4.2. Pratiques de soutien à la parentalité

L'objectif de penser et de favoriser l'étayage de la fonction parentale dans ses composantes saines, figure dans un additif au projet d'établissement en l'an 2000 ; qui dit que « *le travail vers l'autonomisation de l'enfant et de l'adolescent va de pair avec la responsabilisation de ses parents, dans une double optique de dédramatisation des difficultés rencontrées et de restauration des liens, par un apprentissage commun d'une meilleure dynamique familiale (statut de l'enfant et accès à la parentalité).*

Un certain nombre de constats me semblent interroger les pratiques de soutien à la parentalité du triple point de vue des parents, des professionnels et des dispositifs :

- les parents sont associés de manière insatisfaisante au projet de leur enfant ; ils ne sont pas systématiquement informés des enjeux de la synthèse (de son élaboration, de son contenu, de ses décisions), ni invités aux réunions avec les professeurs à l'école ;
- certains projets ponctuels ne sont pas assortis systématiquement d'une demande d'accord ou d'avis motivé des parents, excepté lorsque leur assentiment s'impose (autorisation parentale, inscription scolaire, projet de camps,...). On mesure ici, encore une fois, la prégnance des logiques substitutives encore à l'œuvre...
- les échanges informels des éducateurs référents de l'enfant avec les parents, échanges téléphoniques notamment, sont nombreux et empiriques, les stratégies

prises en œuvre sont parfois mal maîtrisées, manquant parfois de congruence avec le projet individuel ;

- l'intervention de soutien à la parentalité s'est mise en place de manière empirique sans formation de toute l'équipe éducative, seule une psychologue et un des cadres de direction ont suivi un cycle de formation sur ce thème ; en s'appuyant essentiellement sur les références et l'expérience personnelle des professionnels de leur « être-parent », les pratiques peinent ainsi à s'articuler avec le référentiel de lecture choisi, des « enjeux de la parentalité¹⁸ » ;
- le départ du psychiatre et les difficultés pour recruter son successeur orientèrent le recrutement d'une psychologue en l'an 2000 (14h hebdomadaires) vers un travail spécifiquement dédié au soutien avec les familles ; la formation approfondie qu'elle a entreprise sur la parentalité ne compense pas son relatif manque d'expérience, et ne lui permet pas encore d'être le point d'appui dont les équipes ont légitimement besoin ;
- le projet individuel et sa formulation définissent (en réunion de synthèse) des objectifs pour la plupart centrés sur l'enfant et sa problématique, mais peinent à conceptualiser le travail que nous souhaitons mettre en œuvre en direction des parents et du lien parent-enfant ;
- par défaut d'existence d'espace institué d'analyse et de régulation des pratiques de soutien à la parentalité, qui permettrait de réguler les contenus (conscients et inconscients) qui traversent les relations au sein de l'équipe, ainsi qu'avec les parents, cadres de direction et psychologues régulent au coup par coup, souvent en réponse à des situations de crise et dans l'urgence.

Ainsi, malgré la formation de quelques-uns des membres de l'équipe (formation à la parentalité, colloques...), les pratiques de soutien à la parentalité semblent encore empiriques et mal définies, difficilement articulées au projet de l'enfant. Par ailleurs, elles ne prennent pas suffisamment en compte la participation des « personnes », parents et enfants, au regard de leurs droits revisités par les récentes évolutions législatives et réglementaires.

¹⁸ HOUZEL D. *Les enjeux de la Parentalité*, déjà cité

1.4.3 De la substitution au soutien à la parentalité, la problématique de la M.E.C.S.

La maison « Notre Dame », héritière de la longue histoire de l'orphelinat, est passé d'une logique de prise en charge sous le mode de la « substitution » à une clarification de son action par le modèle de la « suppléance familiale ». Progressivement, prenant appui sur les compétences mobilisables des parents, elle a enrichi ses pratiques d'un rôle de soutien à la parentalité, d'étayage des fonctions parentales, en appui du cadre de la suppléance familiale.

Cette évolution affichée par la maison d'enfants – de la substitution à l'étayage des fonctions parentales - n'est pas acquise, tant la tendance à se substituer est insidieuse et toujours présente en arrière-plan, à la mesure des situations qui, dans le petit quotidien, stigmatisent les défaillances parentales, la souffrance psychique, voire les troubles de la personnalité de certains parents.

Les récentes évolutions législatives intiment de mieux prendre en compte la place des parents dans l'éducation de leur enfant en situation de placement, dans une logique qui s'oriente, comme nous l'avons vu, vers la co-responsabilité des parents et des professionnels.

Devant ces évolutions qui se profilent comme autant de perspectives de changement à initier, la maison d'enfants se présente, forte de son expérience et de ses acquis, mais affaiblie par un certain nombre de facteurs endogènes (vieillesse, usure professionnelle) et exogènes (effets de l'A.R.T.T. notamment).

De plus, l'accueil de jeunes enfants et le travail entrepris de soutien à la parentalité a mis à l'épreuve les savoirs faire de la maison d'enfants du triple point de vue de la place des parents, du positionnement des professionnels et de la pertinence des pratiques et des dispositifs.

Ainsi, si nous percevons les avancées qui ont animé l'équipe de la maison Notre Dame dans sa volonté de soutenir les familles dans leurs compétences parentales pour étayer le développement de l'enfant et préparer au mieux sa trajectoire de resocialisation, nous mesurons les obstacles qui se dressent dans sa mise en œuvre, et notamment :

- la prégnance des logiques substitutives,
- une organisation affaiblie par un certain nombre de facteurs endogènes (segmentation des tâches,...) et exogènes (A.R.T.T.),
- une prise en compte insuffisante des « usagers », parents et enfants, au regard de leurs nouveaux droits,

- des pratiques de soutien à la parentalité empiriques et mal définies, articulées difficilement au projet de l'enfant.

1.4.4. La co-éducation : une hypothèse, un changement de perspective

Nous pensons que l'ensemble des questions posées convie à travailler la place des parents dans l'éducation des enfants et adolescents confiés à la maison d'enfants, sur la base de « *l'instauration de nouvelles relations davantage fondées sur la confiance, la valorisation des compétences parentales et le principe de **co-éducation**¹⁹* » ; co-éducation décrite par P. DURNING comme « *une activité partagée entre parents et professionnels, participant à l'éducation d'un même enfant*²⁰ ».

Dans cette perspective, parents et professionnels sont considérés comme co-acteurs de l'éducation de l'enfant, co-producteurs de l'action éducative dont l'enfant est le sujet actif.

Nous formulons l'hypothèse qu'en situant résolument la maison d'enfants dans cette perspective de co-éducation, nous serions à même de promouvoir une dynamique à même de :

- mieux prendre en compte la place des parents au regard des exigences nouvelles concernant le droit des usagers, et notamment de mieux associer les parents au placement à travers le projet « personnalisé », dans la forme comme dans le fond ;
- construire un référentiel partagé entre les professionnels, et avec les parents, qui travaille au positionnement des professionnels et de l'organisation dans cette perspective nouvelle ;
- ajuster les modalités du placement dans un objectif de souplesse et d'adaptation aux besoins de l'enfant et de ses parents ;

¹⁹ ROMEO C. *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*, Rapport remis à Mme la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Octobre 2001.

²⁰ DURNING P. *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels*, Vaucresson, 1999

2. LA CO-EDUCATION

2.1. PARTENARIAT ET CO-EDUCATION

Le concept de co-éducation, appliqué aux relations entre parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance, est un concept relativement nouveau ; pour nous prémunir du flou qui pourrait présider à l'émergence d'un nouveau concept et des effets de mode, il nous a semblé important d'approcher sa définition de la manière la plus rigoureuse possible.

Des mots sont venus baliser l'émergence de ce concept : coopération, collaboration, participation, partenariat. « *Les synonymes sont nombreux et mettent l'accent sur le faire-ensemble, plus que sur la nature de la tâche, contrairement au terme de co-éducation²¹* ». Le terme de « partenariat » a une consonance positive, aujourd'hui incontournable sur toutes les bouches, et nous semble être précurseur de la co-éducation.

2.1.1. Bénéficiaires, clients, usagers, personnes... exercice de sémantique

« Bénéficiaire » renvoie à « tirer bénéfice de », et renvoie dans notre secteur à « *être bénéficiaire d'une prestation de service* ». S'il est fondamental pour les professionnels de penser les relations de la M.E.C.S. avec l'enfant et ses parents dans une logique de prestation de service, on perçoit néanmoins le rapport de passivité qu'il comporte, passivité qui ne convient pas à la réciprocité recherchée des relations et des échanges dans une dynamique de co-éducation.

« Client » est issu du latin *cliens*, et signifie une personne qui reçoit contre paiement des fournitures commerciales ou un service. De ce point de vue, le terme de client ne s'applique pas au bénéficiaire de l'action sociale, mais à celui qui achète le service, le prescripteur qui est à l'origine de la demande sociale, et à celui qui paye la prestation.

Ce terme montre de toute façon ses limites, car

²¹ DURNING P. *op. cit.* p. 23

« le client de l'économie de marché puise sa force dans sa capacité de changer à tous moments de prestataire, alors que l'utilisateur des institutions sociales reste souvent captif, par sa méconnaissance ou l'inexistence d'alternative²² ».

Un « usager » est titulaire d'un droit d'usage sur une chose ou un bien appartenant à autrui. Le terme est maintenant largement consacré par les récents textes législatifs (loi d'action sociale, réforme des procédures d'assistance éducative), en référence aux droits que lui confère son statut.

Cette évolution est caractérisée par le Dictionnaire Critique d'Action Sociale comme :

« ... un enrichissement de l'action sociale, qui insiste tout à la fois sur les droits propres des usagers, sur les interactions contractuelles entre les professionnels et les usagers et sur les questions éthiques »

Néanmoins, l'évolution concerne autant la participation de l'utilisateur que la transformation en profondeur des relations sociales, qui mettent en jeu

« l'écoute et le respect des usagers en tant qu'ils sont avant tout citoyens... » égaux devant la loi.

Nous lui avons préféré le terme « personne », en place de l'individu « usager ». « Personne » (du latin *persona*, masque, et par extension, « caractère », « rôle ») rend compte d'une singularité, d'une originalité, d'une figure. C'est une personne unique à partir de laquelle s'initie un projet (social) personnalisé.

2.1.2. Parents et professionnels, partenaires obligés ?

Selon le grand Larousse Universel du XX^{ème} siècle, le terme de partenaire paraît être une altération de l'ancien français « parsoner », du latin *partitionarius*, dérivé lui-même de *partire*, partager, diviser. Le Dictionnaire Critique d'Action Sociale, quant à lui, nous dit que

« le partenariat peut se définir comme un rapport complémentaire et équitable... fondé sur un respect et une reconnaissance mutuelle... c'est la fin du modèle hiérarchique au profit d'un modèle contractuel ».

Jean Marie BOUCHARD²³ définit le partenariat comme un partage des décisions dans un rapport d'égalité entre les différents partenaires. La « partage de l'action éducative entre

²² DUCALET Ph. & LAFORCADE M. *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales*. Paris : Seli Arslan, 2000, 272 p.

²³ BOUCHARD J.M., *Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents*, DeBoeck Université, Bruxelles, 1998

parents et professionnels » est une relation partenariale, précurseur de l'idée de co-éducation.

Néanmoins, l'intentionnalité affichée par l'inscription des relations entre parents et professionnels dans le cadre contractuel du partenariat, ne doit pas masquer que la perspective de coopération entre parents et professionnels se construit habituellement difficilement.

Le rapport NAVES et CATHALA²⁴ a dressé dans des termes parfois sévères le constat des difficultés existant dans les relations « partenariales » entre parents et professionnels :

« Les seuls obligés dans le «contrat » sont les familles et leurs enfants. Il n'est jamais précisé àquoi sont tenus les intervenants éducatifs et sociaux. Cet état de fait crée un important décalage, qui renforce l'incompréhension réciproque, entre les attentes des familles et les pratiques des éducateurs...»

Et ils poursuivent pour cibler l'enjeu du changement à opérer :

« ... des lacunes majeures demeurent quant à l'aide qu'il convient d'apporter aux parents, en raison des droits fondamentaux qu'ils possèdent, et dans l'intérêt de leurs enfants, malgré ou àcause de leurs défauts et de leurs qualités ».

Mais avant de parler de changement, il est nécessaire de prendre en compte en préalable la séparation et ses effets, pour l'enfant comme pour ses parents, et notamment les difficultés et la souffrance qu'elle engendre tant du point de vue des parents que des professionnels, comme autant d'obstacles à la co-éducation.

2.1.3. Parents et professionnels, une rencontre impossible

2.1.3.1. Du côté des parents, un vécu traumatique de la séparation

Toute décision de retirer un enfant à son milieu familial est vécu douloureusement par sa famille. Le vécu du placement par les parents est un vécu de rupture, d'arrachement, parfois de forte culpabilité.

« La suppléance familiale entraîne une intrusion dans l'espace familial, une atteinte à l'unité de la famille, une blessure narcissique pour les parents qui, se voyant retirer l'enfant, se sentent atteints dans leur image de soi, déniés dans leur fonction parentale, remis en cause dans leurs capacités²⁵ ».

²⁴ NAVES P. & CATHALA B., *Accueils provisoires et placements d'enfants*, I.G.A.S., Juin 2000

²⁵ Rapport NAVES P. et CATHALA B., déjà cité, p.37

Comme le disait Catherine SELLENET²⁶, « *la parentalité vécue par les parents est une parentalité « figée » par la mesure de placement* ».

BRICE et HIGOROM²⁷, cité par DURNING, témoignent que les parents vivent le placement comme une dépréciation, une disqualification, un jugement : ils se vivent comme mauvais parents, inaptes, incapables, indignes, coupables, punis, sanctionnés.

Ils mettent en place des mécanismes de défense pour se protéger de cette souffrance. Certains sont ouvertement opposants, d'autres se replient et refusent de rencontrer les professionnels.

À la honte des parents de leur échec s'ajoute la peur de voir d'autres réussir là où ils ont échoué. Se mettent alors en place de forts sentiments de rivalité. Certains deviennent excessivement exigeants, agressifs et critiques.

Ainsi, le placement est source, pour les parents, d'un vécu douloureux et parfois traumatisant, source des difficultés relationnelles entre parents et professionnels, et de la complexité des relations qu'ils entretiennent.

2.1.3.2. Une clinique de l'institution

Nous ne sommes plus au temps où on considérait les parents des enfants placés comme des obstacles à leur développement, au temps où on pouvait lire :

« ... avoir de mauvais parents est plus nocif à l'enfant que de ne pas en avoir du tout... En des temps préoccupés par l'accroissement de la criminalité juvénile et envahis de multiples peurs sociales, il n'y a pas d'autre solution pour mettre un terme à une malsaine reproduction sociale, que de couper tout lien entre les géniteurs dangereux et une progéniture qu'ils ne sont pas capables d'éduquer et de transformer en citoyens conscients et paisibles... ».

Ces propos tenus par Jules Simon, professeur d'économie politique, datent de 1889, lors de la promulgation de la loi sur la déchéance paternelle. La sanction est brutale, sans appel, elle écarte les parents sans aucune perspective de retour. Notre secteur est imprégné de cette pensée de la séparation, et elle est encore à l'œuvre dans les pratiques substitutives et dans les représentations que les professionnels se font des enjeux de la séparation.

²⁶ SELLENET C. *Parentalités et interventions sociales*, Journée d'études « Agrégats » : La cause des parents au risque de l'intervention sociale, Biarritz, Mai 2000

²⁷ BRICE et HIGOROM, *L'accompagnement des parents d'enfants accueillis en placement familial*, Sauvegarde de l'Enfance, 1994

Ces représentations mentales vont de pair, comme en miroir, avec un investissement affectif des professionnels auprès des enfants, qui est souvent intense, parfois massif. Les professionnels s'identifient au rôle de parents idéaux, font état de leur dévouement, utilisent un vocabulaire spécialisé qui exclut les parents.

Pour les parents, cet investissement affectif des suppléants est perçu comme un rapt, « *ils me prennent mon enfant* », et entraîne inévitablement des sentiments de rivalité.

La rencontre avec les parents peut aussi être une épreuve pour les professionnels, comme l'a montré MACKIEWICZ²⁸, car elle leur rappelle l'appartenance de l'enfant à sa famille. L'acceptation d'une quelconque coopération par les professionnels signifie la perte de la place idéale qu'ils s'attribuent auprès de l'enfant, afin de prendre en compte un parent certes défaillant, certes incompetent, mais qu'il s'agit de réhabiliter dans sa fonction éducative.

Bien entendu, la question des représentations n'apparaît pas au premier abord. Elles sont souvent inconscientes, et se dévoilent au détour d'une parole qui échappe, ou d'une prise de conscience, souvent collective.

Ce processus peut être le fruit d'une prise de conscience individuelle, mais c'est le travail collectif qui en est le moyen le plus efficace, dans un *apprentissage à double boucle*²⁹, une dynamique de pédagogie réciproque entre les membres de l'équipe.

Elle suppose que

... « les membres de l'équipe sont d'accord pour s'écouter les uns les autres et de se respecter... dans le seul but de progresser ; avoir l'humilité de prendre à sa juste valeur ce qu'un collègue veut dire, sans en être offensé³⁰... »

On se trouve ici au cœur de la question du travail d'analyse et de régulation des pratiques. Francis BATIFOULIER³¹ explique que ce travail « *ne pourra se réaliser positivement que si l'institution s'engage explicitement dans un travail sur elle-même, sur son imaginaire, sur ses représentations. Il s'agit de ce que FUSTIER³² nomme une clinique de l'institution* ».

²⁸ MACKIEWICZ M.P., *Suppléance précoce et parentalité*, Thèse de doctorat, Nanterre, 1998

²⁹ MACK M. *Co-évolution, dynamique créatrice*, Village mondial, 1997, page 96

³⁰ Id. p. 99

³¹ BATIFOULIER F. *Vers une pensée nouvelle du métier, de l'organisation et de la gestion en internat spécialisé*, Les Cahiers de l'Actif, Novembre – Décembre 2001, page 55.

³² FUSTIER P. *Le travail d'équipe en institution*, Dunod, Novembre 1999

Pour avancer vers cette dynamique de la co-éducation, je pense impératif d'initier ce travail, en pensant un dispositif qui intègre cette dimension de travail de l'analyse des représentations et de la régulation des pratiques professionnelles. Nous le développerons dans la troisième partie.

2.2. SUBSTITUTION, SUPPLEANCE, ETAYAGE : LE « METIER DE LA MAISON D'ENFANTS »

2.2.1. De la substitution à la suppléance familiale

À l'origine le « métier » de la maison d'enfants, héritière d'un orphelinat, consistait à se substituer à des parents vécus comme défailants, incompetents et immoraux. La famille est réputée indigente, indigne ou dangereuse. L'enfant est retiré de sa famille ou abandonné par elle. Les liens sont définitivement rompus.

La tendance à se substituer est ancrée dans l'histoire, à la mesure des situations qui, dans le quotidien, stigmatisent les défaillances parentales, la souffrance psychique, voire les troubles de la personnalité de certains parents.

Ce système éducatif « substitutif » était supposé remplacer la mauvaise famille par la bonne institution.

L'évolution sociale, la psychanalyse et l'approche systémique montreront que l'on ne peut agir positivement auprès d'un enfant en faisant abstraction de sa famille. Comme le dit une étude réalisée sur les M.E.C.S. par la F.E.H.A.P. (Fédération des Établissements Hospitaliers et d'Assistance Privés à but non lucratif), prendre en compte la problématique familiale est une réalité incontournable, car :

« la prise en charge d'un enfant est, de fait, la prise en charge de la famille "qu'il a dans la tête", car c'est souvent autour de lui et de son placement que se jouent les problématiques familiales³³ »

Avec le temps, la pratique de la maison d'enfants, son « métier » a évolué vers un modèle d'organisation résidentielle de suppléance familiale. DURNING a introduit cette comparaison à partir de la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille appliquée aux activités développées dans un internat éducatif.

³³ Rapport F.E.H.A.P. *Les enfants et adolescents en difficultés sociales aujourd'hui ; les maisons d'enfants à caractère social, une réponse possible*. <http://www.fehap.fr> : février 1999, 52 p., p. 24

Par suppléance familiale, il entend : « *l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle*³⁴ ».

Une telle lecture paraît féconde dans la mesure où il devient possible de repérer les champs de compétences respectifs et les rôles de chacun, tant en interne entre les membres de l'équipe de la maison d'enfants, qu'entre l'établissement et les parents. Elle offre ainsi le repérage sur lequel peut se déployer concrètement la complémentarité entre la famille et l'établissement.

En effet, les parents, lors des week-ends et des vacances scolaires que les enfants passent à leur domicile, continuent d'exercer pleinement toutes les tâches déclinées ci-dessus. D'autre part, les tâches de suivi et de référence sociale relèvent quasi-exclusivement de l'autorité parentale, ou des mandants.

Il est alors important de repérer l'articulation possible entre les parents et l'institution sur chacun des registres identifiés, d'identifier les compétences parentales ainsi que les champs ou les tâches dans lesquelles les parents sont en difficulté, pour mener une action de soutien, d'étayage des fonctions parentales.

2.2.2. Étayage des fonctions parentales

Ainsi, progressivement, la maison d'enfants, prenant appui sur les compétences mobilisables des parents, a enrichi ses pratiques d'un rôle de soutien à la parentalité, d'étayage des fonction parentale dans le cadre de la suppléance familiale.

Ce qui caractérise l'étayage (de la fonction parentale), c'est l'idée de « *renforcer, de soutenir, de consolider*³⁵... »

Dans la pratique, cette action passe par une stratégie d'accompagnement ; plus précisément de « l'accompagnement des parents à l'accompagnement de leur enfant ».

Cette stratégie d'accompagnement est systématiquement recherchée ; néanmoins, dans la pratique, nous la mettons en œuvre dans les registres ou dans les tâches où nous pensons que les compétences parentales sont potentiellement mobilisables.

³⁴ DURNING, « *Éducation et suppléance familiale : psychologie de l'internat spécialisé* », CTNERHI, P.U.F., Paris, 1986.

³⁵ Dictionnaire Encyclopédique Hachette, édition 2002.

Ainsi une rencontre médicale, une inscription à l'école ou dans un club sportif, une rencontre parent professeur, des courses de rentrée scolaire peuvent être le support de ce type d'action.

Mais cette stratégie n'est pas uniquement une philosophie de l'action en direction des personnes, enfant et parents, usagers de la maison d'enfants.

Elle s'adosse avant tout au socle juridique qui définit les droits et les devoirs de chacun dans la situation de placement. Plusieurs évolutions juridiques sont venues en préciser les dispositions.

2.3. DROITS DES PERSONNES : L'ENFANT ET SES PARENTS, USAGERS DE LA M.E.C.S.

2.3.1. Le principe de subsidiarité, fondement juridique de la co-éducation

Le droit qui encadre les relations entre enfants et parents est le fondement de l'action de la maison d'enfants. Dans le droit français, le principe juridique qui fonde les relations entre l'enfant et ses parents est l'autorité parentale, revue par une récente réforme³⁶.

La loi réformant l'autorité parentale (article 371-1 du code civil), la définit ainsi : *« L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant... »*.

La loi supprime la notion *« de droit et de devoir de garde »* (le droit de « retenir » l'enfant), en la remplaçant par le devoir (la responsabilité) de protéger l'enfant dans *« sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne »*.

Citons l'article 375 du code civil (loi du 23/12/58, modifiée par la loi du 22/07/87) :

Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées ... »

Le dispositif de protection de l'enfance en danger, au travers de l'article 375 à 375-8 du Code Civil, est une restriction partielle de l'exercice de la responsabilité parentale, imposé

³⁶ Loi 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale

par l'intervention du Magistrat pour enfants lors de situations de danger, ou volontairement par la contractualisation de l'Accueil Provisoire.

À l'exception des situations de délégation de l'autorité parentale prononcées par le juge des affaires familiales, les parents conservent la plupart du temps les attributs de l'autorité parentale, tout au long de la mesure d'assistance éducative :

« Lorsque l'enfant a été confié à un tiers, l'autorité parentale continue d'être exercée par les père et mère. Toutefois, la personne à qui l'enfant a été confié accomplit tous les actes usuels relatifs à sa surveillance et à son éducation ... (Article 373-4) »

C'est donc véritablement sur le principe de la subsidiarité de la responsabilité parentale confié à l'établissement par la mesure d'assistance éducative que s'organise l'action de la maison d'enfants.

Subsidaire : *« qui s'ajoute au principal pour le renforcer, pour le compléter »*³⁷.

La subsidiarité ne signifie pas que l'établissement se substitue à l'autorité parentale, mais bien que le mandat confié à l'établissement une responsabilité subsidiaire de la responsabilité parentale (le temps de la mesure d'assistance éducative). Ceci implique de définir le champ précis de l'exercice de la responsabilité parentale que l'établissement accomplit de manière subsidiaire, et d'en rendre compte au mandant et aux parents.

Si le principe de subsidiarité est à la base des relations entre parents et professionnels dans le cadre d'une mesure d'assistance éducative, il l'est tout autant dans les cas de placement administratif ; en effet, les parents sollicitent et acceptent l'accueil de leur enfant, celui-ci est d'emblée contractualisé, et la notion de subsidiarité en est le lot commun.

Dans tous les cas, le cadre juridique nous impose de respecter rigoureusement les attributs de l'autorité parentale dans tous leurs champs d'application (l'éducatif, le scolaire, la santé, ...) et d'en rendre compte aux parents. On ne saurait souligner ici que ces principes sont inscrits dans les textes qui, depuis la loi de 84 et les décrets de 85 jusqu'à la loi rénovant l'action sociale, jalonnent la question des rapports des familles avec les services de l'aide sociale à l'Enfance (articles L. 223-1 à L. 223-5 du C.A.S.F.).

³⁷ Dictionnaire Encyclopédique Hachette, édition 2002

2.3.2. Les parents ont droit à l'information et au respect du contradictoire

Le droit à l'information et l'instauration d'un véritable débat contradictoire est à l'origine de la réforme de la procédure d'assistance éducative, entrée en application depuis le 1^{er} septembre 2002.

Cette réforme était dictée par la mise en conformité des pratiques avec le droit européen, ainsi que par la volonté d'instaurer le caractère véritablement contradictoire de la procédure, par la possibilité pour les parents et le mineur d'avoir accès aux éléments du dossier d'assistance éducative.

Le directeur d'établissement doit prendre en compte que le fondement même d'une possible contractualisation entre la maison d'enfants, l'enfant et ses parents passe par l'accès à l'information. Comme le dit le dicton populaire : *« dire ce que l'on pense, faire ce que l'on dit »*, et le faire dans un langage accessible.

Il semble fondamental que le directeur d'établissement apporte une attention vigilante à l'application rigoureuse du respect des attributs de l'autorité parentale et à l'information des familles pour tout ce qui concerne la vie de leur enfant.

Le projet personnalisé que nous construisons pour un enfant dans sa situation familiale singulière doit être clairement explicité avec les parents pour être contractualisé. Le projet est une stratégie que nous déployons pour mettre en œuvre l'éducation d'un enfant, et la responsabilité parentale que nous exerçons subsidiairement par la mesure administrative ou d'assistance éducative nous invite à le faire dans une perspective de véritable partenariat, la co-éducation.

Le directeur d'établissement sait qu'il s'agit tout autant d'actions concrètes que d'une philosophie de l'action qui vise à aider les parents à devenir les acteurs du projet de leur enfant, à leur ouvrir une perspective de pleine responsabilité. Cette volonté s'appuie sur un positionnement éthique de l'institution et des professionnels, comme fondement de l'étayage de la parentalité.

2.4. L'ETHIQUE COMME POINT D'APPUI DE LA CO-EDUCATION

« D'un côté, l'éthique porte sur les principes qui fondent les jugements moraux, et d'un autre côté, elle indique les moyens d'atteindre ces fins et donne donc accès aux règles de la conduite, à une morale concrète³⁸ ».

³⁸ Encyclopédie Universalis, Version intégrale 2002.

2.4.1. Changer le regard : de la faute à la compétence des familles

Jean DELUMEAU³⁹ émet l'hypothèse que, dans la civilisation judéo-chrétienne, c'est la faute, le péché qui est à la base du système éducatif, au moyen de la culpabilisation. En famille, lorsque tout va bien c'est normal, mais lorsque l'on fait des fautes les parents sont là pour les souligner. À l'école, on retrouve les mêmes mécanismes : on apprend aux élèves en soulignant leurs erreurs, plutôt qu'en s'appuyant sur leurs compétences et en valorisant leurs réussites.

Michel Foucault⁴⁰ insiste sur l'importance de l'aveu dans notre culture : un proverbe bien connu dit que « faute avouée est à moitié pardonnée ». La confession est un sacrement qui se base sur l'aveu de la faute, et c'est comme si la majorité des intervenants en psychologie et en éducation avaient endossé les habits des confesseurs. Toute la démarche analytique, psychanalytique est inscrite dans ce paradigme : on essaie ainsi de faire dire à la famille ce qui ne va pas, au lieu de chercher à voir ce qui va encore bien.

Guy AUSLOOS postule que de passer du modèle judéo-chrétien à la « *compétence des familles*⁴¹ » suppose de

« ... chercher ce que les parents savent faire, plutôt que de s'appesantir sur les fautes, les difficultés, les échecs ; c'est faire circuler l'information qui permettra les innovations, plutôt que de chercher l'aveu des traumatismes qui ancre dans un passé stérile... passer de la famille coupable à la famille responsable, famille qui a des responsabilités et qui est capable de les prendre... Cela signifie qu'elle ne sait peut être pas tout faire, mais qu'elle a des compétences ».

L'objectif est

« de travailler avec la famille à retrouver ou à découvrir ce qu'elle sait, à réinventer des solutions, à résoudre ses problèmes,... selon un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir ».

³⁹ DELUMEAU J. *Le péché et la peur ; la culpabilisation en occident XII^e-XVII^e siècle*, Fayard, Paris 1983

⁴⁰ FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité, la volonté de savoir*, Gallimard – NRF. Paris 1981

⁴¹ AUSLOOS G., *La compétence des familles*, ERES, Paris 2000, 173 p., p. 160

2.4.2. Le positionnement des professionnels

L'équipe de la maison d'enfants témoigne souvent que, dans cette rencontre, les parents viennent dire combien leur parentalité leur est difficile, complexe, énigmatique. Les professionnels sont souvent traversés par ce qui les concerne personnellement, par leur propre «être-parent », à partir de leur vécu d'enfant et souvent de leur propre vécu de parent.

Dans cette rencontre, les professionnels doivent abandonner la position de «ceux-qui-savent », en se représentant être de bons parents. C'est, au contraire, par une position en « creux » que la rencontre peut advenir. Cette démarche tend à détrôner les certitudes, l'implacable savoir ce qui est bon pour l'autre. Elle impose plus d'humilité, de sobriété et vise à faire accepter aux professionnels d'être suffisamment lacunaire pour que le parent puisse prendre place.

Finalement, c'est en travaillant sur leur propre représentation et leur propre place que les professionnels peuvent laisser la possibilité aux parents de prendre la leur, sans qu'elle soit en référence à celle des professionnels, en opposition ou en pure identification.

On comprendra ici que la posture des professionnels, leur positionnement éthique participe de la construction de cet espace de rencontre avec les parents, tant dans la forme que dans le fond.

Jean-René LOUBAT⁴² en donne la clef quand il dit que cela consiste à demeurer centré sur l'objectif, et non sur les caractéristiques des personnes (enfant et parents), de leur être.

Ce positionnement des professionnels centré sur le sens de l'action éducative partagée avec les parents me semble être la clef qui ouvre à une rencontre possible avec les parents, dans la perspective de la co-éducation.

On peut en dire autant pour ce qui concerne les écrits professionnels, que la réforme des procédures d'assistance éducative vient remettre sur le devant de la scène : c'est de cette manière que les professionnels pourront rendre compte de ce qu'ils font, se gardant ainsi de tout regard centré sur les personnes, terrain propice aux jugements de valeur.

2.5. LA PARENTALITE COMME ENJEU DE LA CO-EDUCATION

Considérant que c'est la nature de la tâche qui a une incidence sur les processus relationnels, impliquant les parents, les professionnels et l'enfant, cela nous conduit à définir

⁴² LOUBAT J-R., *Instaurer la relation de service*, Dunod, Paris 2002

la nature du lien entre parent et enfant, et la fonction éducative parentale, à savoir la parentalité.

2.5.1. La parentalité

« **Parentalité** » est, à l'origine, un dérivé du latin *parere* qui signifie « procurer un enfant au mari, mettre au monde », d'où *parens, parentis*, les parents, la parenté, la parentèle, les grands-parents, l'enfant parental. La parentalité est un néologisme écran, non consacré par le dictionnaire, mais qui s'impose progressivement dans les années 1990.

Le Dictionnaire Critique d'Action Sociale légitime l'usage du terme dans son édition de 1997. On peut y lire : « *la parentalité apparaît comme un terme du vocabulaire médico-psychosocial qui désigne de façon très large la fonction « d'être parent » en y incluant à la fois des responsabilités juridiques telles que la loi les définit, des responsabilités morales telles que la socio-culture les impose, et des responsabilités éducatives* ».

Catherine SELLENET la définit comme « *l'ensemble des fonctions dévolues aux parents et l'ensemble des façons de vivre le fait d'être parent* », soulignant qu'il s'agit d'une notion dynamique plutôt que statique, acquise plutôt qu'innée.

HOUZEL et SELLENET, s'appuyant sur un travail de groupe d'intervenants et de spécialistes de la petite enfance, analysent le phénomène de la parentalité selon trois axes qu'ils désignent comme l'exercice de la parentalité, l'expérience de la parentalité et la pratique de la parentalité.

2.5.1.1. L'exercice de la parentalité,

Il désigne pour ces auteurs la parentalité au niveau symbolique. Il a trait aux droits et devoirs qui sont attachés aux fonctions parentales, dont est investi tout parent lors de la naissance d'un enfant, la place donnée à chacun dans l'organisation du groupe social.

Quels usages les parents font-ils de ces droits, comment les mettent-ils en œuvre : de façon souple, tyrannique, nuancée selon les besoins et l'âge de chaque enfant, de façon équitable ou discriminatoire ? Répondent-ils aux devoirs qui sont les leurs de façon continue, discontinue, cohérente, incohérente, prévisible, imprévisible... ? D'autres personnes se sont-elles emparées de ces droits au détriment des intéressés, certains droits peuvent-ils être délégués ?

2.5.1.2. L'axe de l'expérience de la parentalité

Elle renvoie à l'expérience subjective, affective et imaginaire de tout individu impliqué dans un processus de « parentification », propre à chacun lors de la naissance d'un enfant. Elle fait référence aux différentes représentations – enfant imaginaire, enfant fantasmatique, enfant réel – qui sont à la base de la relation affective et imaginaire entre le parent et l'enfant. *«C'est la dimension psychique de la parentalité, l'éprouvé, le vécu intime qui se matérialisera parfois par des représentations, des propos tenus sur l'enfant nous donnant accès aux émotions, aux fantasmes⁴³ ».*

Comment parle t-on de cet enfant ? Est il l'enfant merveilleux, réparateur, ou au contraire persécuteur, trop en décalage avec l'enfant rêvé, imaginé... Les parents se sentent-ils parents, ont-ils désiré l'être ?

2.5.1.3. L'axe de la pratique de la parentalité

Elle réfère « *aux tâches effectives objectivement observables* », les soins parentaux quotidiens, les interactions comportementales entre parents et enfants, dans lesquelles l'enfant est aussi acteur au même titre que ses parents.

Cet axe semble aujourd'hui hypertrophié dans le sens où les attentes de notre société vis-à-vis des parents se sont considérablement diversifiées

Avec la découverte de l'enfance, des potentialités du bébé, on découvre aussi de nouveaux sujets et devoirs de pratiques de parentalité qui se transforment en exigences croissantes, que certains parents, certains notamment dans les milieux défavorisés, ne peuvent plus soutenir.

2.5.2. Parentalités partielles et dysparentalités

À partir du terme de parentalité s'est greffé celui de dysparentalité, défini par René Clément⁴⁴ comme le moyen de désigner « *d'un point de vue essentiellement descriptif les troubles de la fonction parentale, sans jugement de valeur et en dehors de toute approche moralisatrice* ». La notion de dysparentalité permet de situer un dysfonctionnement dans

⁴³ SELLENET C. *La parentalité: histoire, enjeu et perspectives*, Conférence à Nantes, non publiée, mars 1999.

⁴⁴ CLEMENT René, *Parents en souffrance*, Paris, Stock 1993

l'histoire transgénérationnelle des sujets, elle oblige à interroger l'enfance des parents. Elle mobilise nos capacités de compréhension au-delà de toute invalidation des sujets.

Un nouveau pas est encore franchi lorsque la notion de « parentalité » permet d'envisager ce que l'on appelle aujourd'hui les « *parentalités partielles* », c'est à dire le fait « *d'être et de rester parent* » au delà des défaillances personnelles, structurelles ou contextuelles. Elle permet de repérer des zones saines de parentalité et des zones défaillantes selon une approche nuancée des parents, plus tolérante des imperfections rencontrées. On ne parle plus de « *bons* » ou de « *mauvais* » parents dans une logique du tout ou rien, mais de « *parentalités partielles* » ; la nuance est importante, le regard moins stigmatisant.

Cette lecture de la parentalité en trois axes permet de comprendre d'éventuels dysfonctionnements. Un parent peut être adéquat sur l'axe de la pratique, sur un mode opérationnel, technique, mais ne pas se « *sentir* » parent de l'enfant ; ou revendiquer très fort sa parentalité sur l'axe du ressenti (« *ce sont nos enfants, on ne peut pas nous les prendre* »), mais être dans l'incapacité de le mettre en œuvre au quotidien.

Si la distinction de ces trois réalités paraît de moindre importance dans la famille traditionnelle, celle-ci se révèle pertinente pour l'analyse de la parentalité d'un enfant hors de son milieu familial.

Cette distinction des dimensions biologique, juridique et de l'activité effective auprès de l'enfant constitue une grille de lecture, mais les intervenants constatent qu'elle ne constitue pas une méthodologie de l'intervention de soutien de la parentalité, qui pourrait ainsi être découpée en « tranches » et répartie entre différents intervenants.

On peut ainsi dire que la maison d'enfants se définit comme un outil du dispositif de la Protection de l'Enfance, qui tente en partie de traiter ou d'atténuer des troubles et des dysfonctionnements de la parentalité.

Cette définition tire le concept d'éducation en situation de suppléance familiale vers une notion de partage des tâches, de « partage de l'action éducative » entre parents et professionnels ; elle participe de l'émergence du concept de « co-éducation ».

2.6. LA CO-EDUCATION A TRAVERS LES NOUVELLES SCIENCES

2.6.1. L'apport des nouvelles sciences

On ne peut approcher de la co-éducation sans saisir que ce concept et cette philosophie s'est nourrie de l'apport des nouvelles sciences, et en premier lieu de l'approche dite

systémique. Joël de Rosnay disait en 1975⁴⁵ qu'un « système est un ensemble d'éléments organisé en interactions complexes en vue d'une finalité, dans un environnement changeant ».

Cette définition met l'accent sur les interactions et sur les finalités. Plus qu'un but à atteindre, une *finalité* est la raison d'être qui conditionne le fonctionnement du système. Les *interactions* entre les éléments sont considérées comme plus important que le contenu des éléments eux-mêmes.

La théorie quantique nous apprend qu'un élément extérieur au système n'est pas neutre, mais influence le système lui-même ; ainsi en est-il des parents que nous considérons comme partie prenante de l'action éducative elle-même, directement ou indirectement, et non comme un des éléments extérieurs à la maison d'enfants avec lequel nous devons « travailler ».

Les sciences de la complexité, de leur côté, nous ont appris la notion d'adaptabilité. Edgard Morin précise que :

« complexus » signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout, et qu'il y a un tissu interdépendant, interactif et inter rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties et le tout, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité »⁴⁶.

On ne peut formuler meilleure définition à la co-éducation, qui « tisse » ainsi les liens entre parents, enfants, professionnels ; elle permet d'intégrer le rapport à l'environnement social, en l'appliquant à l'enfant, aux parents et à l'institution.

2.6.2. Écologie et systèmes

De plus en plus de chercheurs et d'intervenants dans le domaine de l'éducation, notamment nord-américains, se réfèrent aux théories écosystémiques pour réinscrire les processus éducatifs dans leurs contextes, au sens d'*écologie*.

⁴⁵ DE ROSNAY Joël, *Le macrocopes*, Editions du Seuil, 1975

⁴⁶ MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000, p. 41.

Le terme « éco-systémie » est un amalgame de deux termes : écologie et systémie, qui réfère à deux approches complémentaires. Ce mouvement prend appui sur les travaux de BRONFENBRENNER⁴⁷ qui définit l'écologie du développement humain comme :

« l'étude scientifique de l'accommodation progressive et réciproque de l'individu à son milieu de vie immédiat en fonction des changements constants de ce milieu, lequel est sensible aux autres milieux qui sont eux-mêmes inclus dans des contextes plus larges et également influents ».

Cette définition découle d'une approche systémique, qui considère la famille comme un système fonctionnel, à l'intérieur duquel les modalités d'interaction sont à la fois multiples et rattachées aux habiletés individuelles, ainsi qu'aux valeurs véhiculées en son sein.

Deux concepts issus des théories éco-systémiques nous ont semblé particulièrement intéressants dans le domaine des interventions auprès des parents :

- *l'appropriation* (mieux connu sous le terme anglo-saxon d'«*empowerment*») se définit comme la capacité des parents à agir, à gérer leur propre vie par l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en leurs propres ressources et en celles de l'entourage. L'appropriation consiste en la valorisation mutuelle des rôles des partenaires dans un projet commun et la reconnaissance réciproque des compétences de chacun ; et on voit bien ici à quel point cette stratégie d'appropriation (d'«*empowerment*») est congruente avec l'objectif de la co-éducation.

Comme la citoyenneté, ce concept anglo-saxon fait maintenant partie de la définition internationale du travail social⁴⁸.

L'appropriation consiste à intégrer dans l'intervention les ressources de toutes les personnes concernées, en particulier les parents, et de protéger, par principe et avec le plus grand soin toutes ces personnes contre les sentiments de honte, les expériences d'échec et la toute puissance des professionnels.

- *l'auto détermination (enabling)* : se réfère à la capacité des parents à se rendre capable d'assumer la responsabilité de décider, de préciser besoins et objectifs

⁴⁷ BRONFENBRENNER U., *The ecology of human development*, New York, Harvard University Press, 1979, p. 21

⁴⁸ Officialisée par l'Association Internationale des Écoles de Service Social et la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux, Juin 2001, Actualités Sociales Hebdomadaires, septembre 2002.

d'intervention, capable de déterminer leurs rôles, d'opérer des choix et d'indiquer leur part de tâches du point de vue de l'implication dans le développement de l'enfant.

Cette définition est en fait assez proche de la définition de l'autonomie, que le Petit Robert définit comme « *la capacité de fonder son comportement sur des règles choisies librement* ».

La capacité d'*auto détermination* renvoie pour les parents au sentiment de leur capacité à rester en position de co-éducation dans ou malgré le placement. Cette capacité s'appuie fortement sur l'exercice de l'autorité parentale, et il nous revient de soutenir celui-ci sans défaillir.

2.7. CULTURE ET CO-EDUCATION

2.7.1. Organisation apprenante et management de la connaissance

Nous ne pourrions pas poursuivre cette recherche sans envisager les conséquences de la co-éducation sur le management des ressources humaines.

Une maison d'enfants à caractère social est une « *entreprise associative de service à la personne* » ; pour le directeur d'établissement qui souhaite orienter l'action de son établissement dans cette perspective, la co-éducation interroge la cohérence de ses options managériales avec cette orientation de l'action éducative.

La question m'a semblé trouver des réponses dans les recherches qui se développent en entreprise du côté du management de la connaissance, connu sous l'anglicisme du « *knowledge management* ».

Dominique GENELOT⁴⁹ en donne la définition suivante :

« Les femmes et les hommes qui travaillent ensemble dans une entreprise ont besoin, pour se coordonner entre eux, de construire des significations partagées, compréhensibles par les autres. Pour que la construction de sens soit collectivement partageable, il est indispensable que l'entreprise élabore et diffuse en permanence un corps de connaissances partagées.

C'est l'ensemble des concepts, des méthodes et des technologies permettant cette élaboration et cette utilisation collective de connaissances partagées que l'on désigne par « knowledge management ».

⁴⁹ GENELOT D. *Manager dans la complexité*. INSEP Consulting : Paris, 2001, 258 p., p. 271.

2.7.2. Construire l'intelligence collective :

Alors qu'autrefois, la compétence se définissait en référence à la formation initiale et à une expérience professionnelle, les évolutions sociétales, économiques, culturelles (et notamment les valeurs et les représentations) sont si nombreuses et rapides qu'elles imposent une évolution et une adaptation permanente de l'activité attendue, et donc des compétences pour y satisfaire. La compétence est devenue un enjeu stratégique majeur des organisations.

Pour illustrer la dimension stratégique de la question des compétences, rappelons que la fonction ressources humaines de la norme ISO 9000-2002 (système de management de la qualité) se décline essentiellement à travers le prisme de la gestion des compétences.

Mais la compétence individuelle ne suffit pas. La complexité des problèmes à traiter est telle qu'elle nécessite l'agrégation de compétences multiples en une compétence collective. Celle-ci implique l'ensemble des personnels éducatifs, mais aussi l'équipe des services généraux et administratifs. Parce qu'elle évolutive et contextuelle, la compétence ne peut plus être acquise seulement par la formation, initiale ou continue. Elle se construit dans la confrontation à l'action. Il faut donc organiser le travail pour qu'il devienne formateur, et que l'organisation devienne elle-même une organisation apprenante, qui secrète l'intelligence collective.

L'étayage des fonctions parentales dans une perspective de co-éducation est une perspective relativement nouvelle, qui nécessite de travailler à la construction d'une intelligence nouvelle de l'organisation.

« Il y a intelligence collective lorsqu'on observe l'utilisation collective, au sein d'une entreprise, d'informations éparses détenues par différents individus au travail... Apprendre à coopérer, à travailler en équipes en vue d'atteindre un consensus, une identification commune des problèmes, sont au cœur de cette problématique... L'élaboration d'une compétence collective passe par des réajustements dans et par les situations de travail⁵⁰. »

⁵⁰ RABASSE A.-F., *Vous avez dit compétences collectives ?* in « *Compétences en action* », sous la direction de BELLIER S., Editions Liaisons, Paris, 2000. p. 153.

Manfred Mack⁵¹ propose « d'activer l'intelligence apprenante » de l'organisation, à travers ce qu'il définit comme le dialogue exploratoire.

« Le dialogue exploratoire se fonde sur l'invitation à mettre entre parenthèses les « a priori » susceptibles de gêner le dialogue et d'écouter ouvertement le point de vue des autres. Progressivement, le groupe devient capable de se créer une représentation élargie, partagée, susceptible d'inclure les points de vue de chacun. De cette manière, les groupes apprennent à progresser ensemble, à se forger leur instrument d'intelligence collective ».

Le modèle des « organisations apprenantes » par le « management de la connaissance » nous semble être un point d'appui pertinent en terme de management, dans l'objectif de construire l'« intelligence collective » de l'organisation « Maison Notre Dame », le socle de culture commune qui soutienne la perspective de la co-éducation, point d'appui à la compétence individuelle.

2.7.3. Quelques principes opératoires de la coéducation

La co-éducation s'inscrit dans le contexte de la « métamorphose des maisons d'enfants »⁵².

Le « métier » de la maison d'enfants, héritière d'un orphelinat, s'inscrit sur trois registres, selon trois logiques : une logique princeps qui consiste à « offrir et réaliser des services socio-éducatifs à la personne dans une logique supplétive, même si, pour certaines situations (enfants orphelins, parents déchus, parents présentant de graves troubles mentaux,...) c'est encore une logique substitutive qui prévaut⁵³ ».

Le contexte renouvelé des droits des personnes et l'évolution des pratiques professionnelles, pariant sur les compétences mobilisables des parents, ouvre des perspectives nouvelles dans le sens de l'étayage des fonctions parentales, qui se situent du côté de la co-éducation.

⁵¹ MACK M., *Co-évolution : libérer les richesses de l'intelligence partagée*. Paris : Village Mondial, 1997, 196 p., pages 103 et 104.

⁵² SZWED C. La métamorphose des maisons d'enfants. *Le Mascaret*, 2^{ème} trimestre 2001, n°64, pp. 5-24.

⁵³ BATIFOULIER F. Vers une pensée nouvelle du métier, de l'organisation et de la gestion en internat spécialisé. *Les Cahiers de l'Actif, De la stigmatisation à l'innovation, quel avenir pour l'internat*. Novembre décembre 2001, n° 306/307.193 p. pp. 49-59. p.53.

Néanmoins, la co-éducation ne s'applique pas comme une recette miracle, selon que nous sommes dans une logique substitutive, ou lorsque nous pouvons construire pas à pas le projet de l'enfant en collaboration avec ses parents, en aménageant ses modalités au plus près de l'évolution de la prise de responsabilité de ceux-ci.

En tout état de cause, elle relève tout autant d'actions concrètes que d'une philosophie d'action, d'une posture éthique de la maison d'enfants et de ses professionnels. Elle vise avant tout à aider l'enfant et ses parents à re-devenir les acteurs de leur projet, dans une perspective de pleine responsabilité.

Cette posture est un point de mire pour les professionnels, leur rappelant en permanence la finalité dans laquelle ils sont engagés, et l'exigence à travailler leurs propres représentations de la parentalité, afin que celles-ci ne fassent pas obstacle à la co-éducation.

Le cadre juridique sur lequel s'adosse les relations entre les parents et les professionnels est inscrit dans la subsidiarité. La responsabilité parentale que nous exerçons de manière subsidiaire le temps de la mesure administrative ou d'assistance éducative est le substrat⁵⁴ d'un véritable partenariat, la co-éducation. Ainsi, le respect des droits des personnes peut être confondu avec l'axe de l'« exercice de la parentalité », défini par le professeur Didier HOUZEL.

Ainsi émerge de cette étude un certain nombre de points d'appui, de principes opératoires de la co-éducation :

- Ils s'adossent au socle juridique des droits des personnes, à travers le principe de la subsidiarité de l'exercice de la responsabilité parentale ;
- Ils cherchent à associer les parents à toutes les étapes du projet concernant leur enfant, à la mesure de leurs compétences mobilisables ; en utilisant les leviers de l'« appropriation » et de « l'auto détermination » dans un objectif de restauration de leur « être-parent », de leur parentalité mise à mal par la séparation ;
- Ils postulent à un travail de l'institution sur elle-même (une clinique de l'institution), dans une dynamique apprenante, à travers un travail sur les représentations à l'œuvre et la capacité de les remettre en question.

⁵⁴ Substrat : *ce qui, présent derrière les phénomènes, leur sert de support*. Dictionnaire Encyclopédique Hachette, 2002.

L'enjeu, pour le directeur, est que ce référentiel devienne un référentiel partagé, par les enfants et leurs parents, par les professionnels au sein de la maison d'enfants (des administrateurs aux personnels des services généraux), et par l'environnement (partenaires de l'éducation nationale, de la santé, partenaires sociaux, culturels, sportifs, ...).

3. LA CO-EDUCATION, UNE NOUVELLE DYNAMIQUE

« La problématique du changement porte sur la gestion d'un héritage, qu'il faut valoriser mais aussi dépasser, pour aller vers un autre modèle de représentation du positionnement, de l'action et du management...⁵⁵ ».

Les changements à initier à la maison Notre Dame sont pris dans un nécessaire double mouvement d'une meilleure prise en compte des droits des personnes et de l'appui des fonctions parentales.

La co-éducation ou partage de l'action éducative entre parents et professionnels m'a semblé être le fil conducteur vers lequel convergent les politiques sociales de la protection de l'enfance et les recherches dans le monde de l'éducation et du travail social.

La co-éducation doit ainsi pouvoir être le ferment d'une nouvelle dynamique de la maison d'enfants et d'un processus de changement qui concerne tant les usagers (les enfants et leurs parents), les professionnels que l'environnement.

La loi rénovant l'action sociale du 2 janvier fait obligation aux établissements sociaux et médico-sociaux de formaliser un certain nombre d'outils (projet d'établissement, livret d'accueil, règlement de fonctionnement, ...); les décrets d'application seront vraisemblablement publiés dans le courant de l'année 2003.

Cette situation conjoncturelle accorde un délai avant l'action ; je propose de le mettre à profit comme un temps de préparation au changement, à partir d'un travail sur les (outils) fondamentaux de la maison d'enfants, pour promouvoir les principes et la philosophie de la co-éducation. En effet, il importe que :

- la nécessité du changement soit clairement perçue par tous (le conseil d'administration, les professionnels, les enfants et leurs parents, l'environnement) ;

⁵⁵ LOUBAT J.R., *Instaurer la relation de service en action sociale et médico-sociale*, Dunod, Paris, février 2002, 256 p., p. 24.

- les moyens pour mettre en œuvre le changement soient présents et disponibles ;
- la mobilisation des personnels soit à nouveau présente (ce qui n'est pas le cas actuellement), en partie du fait du marquage d'échec de la période récente.

Cette appropriation du changement par l'ensemble des acteurs prend appui sur plusieurs axes de travail, dans l'objectif :

- de l'articulation du « projet personnalisé » aux différentes étapes du placement : la procédure d'accueil et la contractualisation du projet avec les mandants, l'enfant et ses parents, son évaluation régulière et son réajustement, ainsi que la manière d'en rendre compte (les écrits professionnels) ;
- de la mobilisation des personnels par une action de formation préparatoire à la mise en place d'espace de régulation des pratiques ;
- d'adapter le placement au plus près des évolutions du projet en assouplissant et diversifiant les modalités de l'accueil et du placement ;
- du développement d'une culture de l'évaluation par le bilan de nos actions et par la modélisation de notre référentiel de la co-éducation (compétences et étayage des fonctions parentales) ;
- de la mise en œuvre d'une stratégie en direction des usagers, des professionnels et de l'environnement.

3.1. INSTAURER UNE DYNAMIQUE DE CO-ELABORATION DES PROJETS PERSONNALISES

On ne peut penser le projet du placement que dans un rapport dialectique l'articulant aux autres projets (projet associatif, projet d'établissement,...), qui se déroulent certes sur des processus parallèles, mais avec des effets de feed-back réciproques.

Dans la période préalable à la réécriture du projet d'établissement, je souhaite particulièrement travailler, du point de vue de la co-éducation le projet personnalisé. Il est le cœur du dispositif de la maison d'enfants, sa raison d'être, puisque s'y élabore le projet de traitement de situations mettant en jeu simultanément la protection de l'enfant et des « troubles de la parentalité » impliquant l'enfant, ses parents et leur environnement.

La co-éducation nous invite ainsi à nous décentrer de « *la problématique de l'utilisateur* » ; et à prendre appui sur les compétences et les points forts de l'enfant et de ses parents, les

ressources de l'environnement, pour co-élaborer un projet (d'action) personnalisé. C'est ici le véritable changement de perspective.

3.1.1. La procédure d'accueil, fondement du projet personnalisé

Il faudrait logiquement parler d'un projet personnalisé et non d'un projet personnel. Un « projet personnel » (ou individuel) est le projet d'une personne ou d'un individu, alors qu'un projet personnalisé est le projet de l'établissement pour une personne, il est l'adaptation de la prestation d'un établissement à une personne singulière.

Le temps de l'accueil est le moment fondateur de la prise en charge. Le souvenir en reste longtemps marqué dans la mémoire de chacun, enfant, parents et professionnels.

Pour permettre de poser les bases d'un véritable partenariat, à la hauteur de l'enjeu de la co-éducation, il est nécessaire que cette procédure d'accueil soit mieux précisée ; elle doit prendre en compte les besoins et les attentes des personnes selon trois axes d'évaluation :

- La problématique du placement (dossier d'admission, ce qu'en disent les mandants, les travailleurs sociaux, les parents) et un premier inventaire des compétences parentales qui permettra de poser les bases de la co-éducation (axe de l'exercice de la parentalité). Il me semble qu'il revient au directeur la responsabilité de conduire cette investigation ;
- l'enfant, lui-même : il s'agit de vérifier s'il n'existe pas de contre-indication à son accueil à la maison d'enfants, et pas de contre-indication à ce qu'il prenne place dans tel groupe particulier. Cet axe d'investigation, de même que le suivant, pourrait être mené par les deux psychologues ;
- les parents, pour comprendre la manière dont ils mentalisent et donnent sens au placement (axe de l'expérience de la parentalité).

C'est à la conclusion de cette «procédure d'accueil » qu'une première hypothèse de travail, une première «pré-contractualisation » est formulée. La décision d'admission est prise, et le directeur reçoit l'enfant et ses parents pour leur en communiquer le contenu et les modalités : en fonction des motifs (attendus de la décision judiciaire ou administrative) à l'origine de la séparation, voici l'analyse que nous faisons de la situation et, dans le cadre que nous a fixé le mandant, notre première proposition d'action (ébauche de projet personnalisé).

3.1.2. La contractualisation

La loi rénovant l'action sociale du 2 janvier 2002 (article L. 311-7 du C.A.S.F.) stipule qu'« *un contrat de séjour ou document individuel de prise en charge (plus vraisemblablement pour les M.E.C.S.) est conclu avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal. Ce contrat ou document définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement... Il détaille la liste des prestations offertes... ».*

On ne sait pas encore le contenu des obligations que fixera le décret d'application de la loi d'action sociale, pour ce qui concerne le contrat de séjour ou document individuel.

En tout état de cause, il me semble essentiel, en tant que directeur de la maison d'enfants, de repérer les attributs de l'autorité parentale qui sont pris dans le champ de l'exercice subsidiaire de la responsabilité parentale. Il s'agit ici de passer au crible les modalités qui doivent et parfois peuvent associer concrètement les parents à l'action éducative dans l'esprit de la co-éducation :

- la *sécurité*, qui englobe la question de la domiciliation du lieu de vie de l'enfant (internat, séjours de vacances, camps...), les autorisations de sortie du territoire, de séjourner dans une autre famille, de partir en séjour avec l'école, en camps avec la maison d'enfants, toutes choses qui nécessitent l'autorisation parentale ou / et des mandants ;
- La *moralité*, qui englobe la responsabilité de surveillance des allées et venues de l'enfant, ses relations et fréquentations avec des personnes autres que ses père et mère, ses relations avec ses grands parents, ses correspondances, ...
- Le suivi de la *scolarité* implique notre intervention en délégation des choix parentaux faits pour l'enfant : fiche de renseignement, bulletins de notes, procédures disciplinaires, orientation, ... ; et d'informer et d'associer systématiquement les parents au déroulement de la scolarité de leur enfant ;
- La *santé* est un domaine majeur qui relève de l'autorité parentale ; choix et autorisation d'opérer, soins éventuels, choix des traitements. Il faut étendre cette acception de la santé en intégrant les petits aspects de la vie quotidienne où les parents prennent soin de leur enfant (couper les cheveux, donner de l'argent de poche, fermer la chambre et l'armoire à clef, faire du sport à risque,...), pour lesquels il ne va pas de soi que la maison d'enfants continue à se substituer aux parents

Avec l'accueil des plus petits, c'est à partir de ce vécu que les parents vivent le plus mal la situation de placement, comme d'être dépossédé de leur parentalité au quotidien.

Ainsi, cette étape de «contractualisation » sera pour nous l'occasion d'un inventaire précis des champs où l'exercice de l'autorité parentale s'articule à la co-éducation. Elle est l'occasion d'une première évaluation des compétences parentales (sur les registres précités : sécurité, moralité, scolarité, santé, éducation...), nous laissant entrevoir les modalités d'action en commun, de la co-éducation.

Le document individuel de prise en charge devrait être signé un mois après l'admission. Je propose qu'il soit établi de manière synchrone avec les échéances de la mesure judiciaire ou administrative (le plus souvent une année). Une évaluation intermédiaire (nos synthèses) à six mois me semble congruente avec le rythme de l'action éducative, donnant lieu à tous les réajustements nécessaires.

Il me semble pertinent que les modalités et les échéances d'évaluation du projet personnalisé soient posées en même temps que le document contractuel. Notamment que des objectifs opérationnels soient mis en face de chacune des grandes orientations que formule la synthèse.

À chaque temps fort du projet (admission, synthèse, rapport de fin de mesure), le directeur ou son adjoint pourrait ainsi recevoir l'enfant et ses parents en présence du référent du « projet personnalisé ». Cette modalité s'inscrit dans le droit-fil de la prise en compte (et de l'exercice) des droits des personnes, de manière congruente avec l'objectif de soutenir l'exercice de la parentalité, première pierre de la démarche de co-éducation.

3.1.3. De la réunion de synthèse à la réunion de projet individualisé

La réunion de synthèse est le cœur du dispositif de la maison d'enfants, le temps de l'élaboration du projet personnalisé, après le processus d'admission et la première contractualisation passée entre le jeune et sa famille.

Les écarts mis en lumière dans l'actuel fonctionnement et la perspective de la co-éducation me conduisent à redéfinir la réunion de synthèse sous l'angle de sa méthodologie.

Comme nous le signalions, les partenaires extérieurs sont systématiquement invités à la réunion de synthèse, ce qui n'est pas sans poser problème au plan de la confidentialité. Je propose que la réunion de synthèse soit le lieu exclusif de l'élaboration du projet

personnalisé par l'équipe pluri-professionnelle de la maison d'enfants, et non le lieu de la coordination des interventions.

Charge au référent et aux autres acteurs du projet (psychologue, chargé du suivi scolaire, directeur) de préparer la synthèse en prenant les moyens des contacts de coordination nécessaires. Il va sans dire que la même nécessité d'évaluation préalable à la synthèse s'applique en premier lieu à l'enfant et à ses parents, avec qui il est nécessaire de faire le point avant la synthèse.

Ainsi, le processus que je propose appelle le référent à préparer la synthèse, coordonner le bilan et les évaluations des actions mises en œuvre, et à ouvrir au travail de l'équipe pluridisciplinaire, qui a en charge, elle, de formuler les hypothèses de travail et les objectifs du projet. Cette évolution convoque le référent à devenir coordonnateur du « projet personnalisé », et la synthèse à se transformer en réunion de projet personnalisé.

L'écriture du « projet personnalisé » va de pair avec une exigence de lisibilité et de transmissibilité à tous les acteurs. Sa méthodologie d'élaboration se décline dans deux directions : construire son contenu et associer les personnes à son élaboration.

Pour initier la réflexion commune, j'ai proposé à l'équipe pluridisciplinaire, à partir du canevas existant, une méthodologie d'élaboration du « projet personnalisé », décliné sous la forme de deux fiches : une fiche de « projet personnalisé » et une fiche de « suivi de projet personnalisé ».

Cette proposition ne prétend pas à l'exhaustivité, mais d'une volonté méthodologique de poser le cadre du « projet personnalisé », à partir des principes qui se dégagent de notre étude de la co-éducation. Et notamment, le respect scrupuleux des modalités d'attribution et d'exercice de l'autorité parentale, une évaluation et une prise d'appui sur les compétences du jeune et de ses parents, la centration sur le projet et non plus sur le jeune et ses « problèmes », l'association du jeune et de sa famille pour soutenir leur capacité d'appropriation et d'auto détermination...

À l'intérieur de ce cadre de travail, le contenu fut amendé et enrichi par l'équipe pour parvenir à la rédaction consensuelle des deux fiches de projet ; ces documents figurent en annexe 4 et 5.

Le « projet personnalisé », est donc élaboré en réunion (pluri-professionnelle) de synthèse, sous la responsabilité du directeur ; il en est le garant auprès de l'enfant et de sa famille, des mandants, des professionnels et de l'association.

L'enfant et ses parents sont alors reçus en présence du « référent », afin d'

- élucider avec eux les hypothèses de travail, en les leur rendant accessible et lisible (enjeu d'appropriation),
- expliciter la manière dont on va les vérifier (critères d'évaluation), en identifiant les échéances temporelles.

En cas de désaccord, l'enfant et les parents seront aussi informés qu'ils peuvent faire appel, sans présager encore (par manque d'informations) du rôle exact et du champ de compétences de la « *personne qualifiée* » (mentionnée dans le C.A.S.F.). Dans les cas graves qui ne trouvent pas de solutions négociées, nous transmettrons de notre côté un rapport au mandant, en l'informant du désaccord et de notre position devant celui-ci.

À travers la procédure prévue en cas de désaccords (et la pratique nous montre qu'ils existent), on mesure la place que prennent la restitution et les écrits au regard de la nouvelle configuration des droits des personnes.

3.1.4. Rendre compte du « projet personnalisé » au travers des écrits

La réforme de la procédure d'assistance éducative est entrée d'application au 1^{er} septembre 2002. La nouveauté réside dans l'accès des parents, du mineur (capable de discernement) et des tiers aux écrits professionnels du dossier d'assistance éducative, afin de permettre information et débat contradictoire.

L'aspect le plus sensible, celui qui inquiète le plus les professionnels est celui de l'accès des familles aux écrits. Comme nous le disions plus avant, la clef de la réponse à cette question réside dans le positionnement des professionnels, centré sur le triptyque « attente et besoins des personnes, projet personnalisé et ses objectifs, suivi du projet ».

Seule, cette volonté de rester centrée sur les éléments objectivables de l'action éducative permet de le partager avec les intéressés et d'en rendre compte à travers les écrits, en évitant le regard centré sur les personnes, porte ouverte aux jugements (de valeur) sur les personnes, vécu insupportable, contraire au respect des personnes et à l'esprit de la co-éducation.

Nous abordons ici la dimension humaine des évolutions à initier. La force et la richesse de la maison d'enfants, ce sont ses moyens humains. Adhésion et motivation sont pour le directeur un enjeu essentiel en vue de la réussite des projets ; en l'occurrence, la co-éducation en est la plus parfaite illustration, tant elle va mobiliser les personnes dans leur propre subjectivité.

3.2. MOBILISER LES PROFESSIONNELS AUTOUR DU PROJET DE CO-EDUCATION

Le projet de co-éducation se présente de manière synchrone avec un certain nombre d'évolutions qui se profilent comme autant de perspectives de changement à initier. Pour le directeur d'établissement, l'enjeu central du changement en est l'adhésion des personnels au processus d'élaboration et de la mise en œuvre de la co-éducation.

Comme nous l'avons montré précédemment, je pense que cette perspective nécessite de travailler sur l'axe de la culture de la maison d'enfants en vue de la construction d'une intelligence nouvelle de l'organisation.

3.2.1. Construire l'intelligence collective

Le modèle des « *organisations apprenantes* » par le « *management de la connaissance* » nous montre que l'enjeu du changement réside dans notre capacité à construire l'intelligence collective. L'intelligence collective est une stratégie pour construire la compétence collective, point d'appui de la compétence individuelle.

Car la compétence individuelle ne suffit pas. La complexité des problèmes à traiter est telle qu'elle nécessite l'agrégation de compétences multiples en une compétence collective (et non la somme des compétences individuelles), « *une compétence véritablement issue de l'adhésion et de la mise en œuvre d'un projet commun au service des usagers*⁵⁶ ».

Seule, la compréhension des enjeux de l'évolution attendue et l'adhésion des acteurs au projet commun sont de nature à soutenir la perspective de la co-éducation. Il s'agit, comme le dit Corinne TRICHOUX⁵⁷, de passer du savoir d'expert à la responsabilité partagée :

« ...Faire s'exprimer et mieux entendre les attentes des familles, mieux respecter l'exercice de l'autorité parentale, coopérer avec les parents, les aider sans les disqualifier, articuler l'exercice de la fonction parentale et les interventions du professionnel..., dans la complémentarité et non la substitution. Ceci nous conduit à développer de nouvelles aptitudes professionnelles à la mobilisation des ressources parentales ».

⁵⁶ LE MOËNNE Ch., *Le management du changement, conditions et stratégies dans les organisations sanitaires et sociales*. 27^{es} journées nationales d'étude et de formation ADC ENSP, Biarritz 2002.

⁵⁷ TRICHOUX C., *Quelles relations avec les familles, quelles compétences ? quelle formation ?* Rapport remis à Mme la Ministre de la Famille, Mai 2000. 45 p., p. 11

Faire le pari de l'intelligence collective, c'est associer réellement les professionnels à l'élaboration des nouveaux projets, en faisant exister des espaces institutionnels où les équipes prennent la mesure des enjeux, des mutations à opérer et expérimentent la construction de nouvelles méthodes de travail, la formalisation de logiques d'action plus appropriées, l'élaboration d'outils d'évaluation adaptés.

3.2.2. Un projet de formation au service du « management de la connaissance »

C'est avec cette conviction que je propose de mettre en œuvre, dès le début de l'année 2003, un espace de travail prenant appui sur ce modèle, qui pourrait utiliser les moyens de la formation continue (dans le cadre du P.A.U.F.⁵⁸), et se réaliser sous la forme de séminaires mensuels.

Ces séminaires auraient comme but d'initier, à travers un référentiel partagé (objectif opérationnel) de l'action éducative sur la question de la coéducation, une réflexion collective sur les valeurs et finalités de la démarche (objectif stratégique). Sont ici recherchés aussi bien un contenu qu'une méthodologie d'acquisition des connaissances.

L'appel d'offre en vue de la réalisation d'une action de formation, joint en annexe⁵⁹, en détaille les modalités.

Je propose que le lancement de ce projet se déroule sur une année, à raison d'un « *séminaire mensuel* » (soit 6 séminaires d'une demi-journée chacun), dont l'objectif serait :

- de s'approprier la nouvelle culture de l'action sociale, à travers :
 - Approche juridique des droits de l'enfant et des droits de la famille (loi de rénovation sociale, loi relative à l'autorité parentale, réforme de la procédure d'assistance éducative) ;
 - Approche des politiques sociales (rapport Naves Cathala, rapport Roméo) ;
 - Approche conceptuelle du métier de la maison d'enfants : substitution, suppléance, soutien et étayage des fonctions parentales, co-éducation.
- La question des écrits professionnels devra faire l'objet d'un séminaire spécifique ;

⁵⁸ P.A.U.F. : Plan Annuel d'Utilisation des Fonds (affectés à la formation continue)

⁵⁹ Annexe 6 : appel d'offre en vue de la réalisation d'une action de formation

- Les thèmes suivants sont issus de la réflexion en équipe de direction et des échanges au sein de l'équipe pluri-professionnelle :
 - Une réflexion sur l'éthique sur la coéducation (place des personnes dans une organisation résidentielle, positionnement des professionnels,...)
 - D'explorer (identifier et valoriser) la question des potentialités et les compétences des familles, l'étayage des fonctions parentales, les ressources de l'environnement, ... ;
 - Une réflexion sur les modes de communication pour collaborer avec les familles : établir des relations confiantes, modes « culturels » qui favorisent la co-éducation, ...
 - « Représentations » de l'« être-parent » ou « parentalité », place de la régulation des pratiques ;

La forme en serait une brève introduction sur le thème, suivi d'un échange, en invitant les participants à illustrer leurs propos à partir de la réalité vécue, en ayant un souci permanent de synthèse et de formulation, de sorte que les échanges constituent le socle et la philosophie en construction de nos pratiques de coéducation.

Ainsi, une attention particulière sera apportée à la mise en forme des notes de chaque séminaire, qui devront être impérativement communiquées à chacun suffisamment à temps pour être lu avant le séminaire suivant, dans un objectif d'appropriation.

Ce travail devrait aussi nous préparer à la réécriture du projet d'établissement ainsi qu'aux dispositifs prévus par la loi d'action sociale (livret d'accueil, contrat de séjour, règlement de fonctionnement, conseil de la vie sociale).

Le coût prévisionnel de cette action de formation représente environ 50% de l'obligation légale disponible pour la formation. Dans l'argumentaire de présentation du projet de formation dans le cadre de l'élaboration du plan annuel de formation, l'accent sera mis sur les enjeux en termes d'appropriation de la nouvelle culture de l'action sociale et de construction de la cohérence de pensée des professionnels de la maison d'enfants.

3.2.3. Le management participatif au service du projet de co-éducation

La question de la construction de l'intelligence collective rencontre, à ce point de notre propos celle de la culture : de ce point de vue, la co-éducation est un changement culturel, et la question qui se pose est de savoir comment le mettre en œuvre.

Pour LAVILLE et SAINSAULIEU⁶⁰, « *cette culture collective dépendra des circonstances de collaboration, de parcours, de formation et d'initiative qui offriront aux individus une riche expérience de construction de leur propre identité professionnelle...* ».

De ce point de vue, la co-éducation recherche l'adhésion de l'ensemble des acteurs, cohérente avec leur pleine participation au projet ; le management participatif en est l'outil le plus pertinent.

La maison d'enfants est une entreprise associative de service à la personne. Cette définition de service à la personne n'est pas sans conséquence en termes de gestion des ressources humaines, notamment en ce qui concerne la prise en compte de l'autonomie des acteurs professionnels : en effet, les professionnels sont impliqués en permanence dans une succession de rencontres, chacune singulière, qui les engagent dans un rapport subjectif, qui ne peut être prescrit.

Ainsi, l'autonomie des acteurs est une donnée fondamentale à prendre en compte par le directeur dans sa gestion des ressources humaines ; elle n'est pas un risque et une menace potentielle, mais une opportunité et un atout congruents avec la visée de la co-éducation.

Nous la situons dans la visée du management participatif, car la « *participation à l'élaboration d'un projet favorise l'adhésion de tous*⁶¹ ». Ce sera le fil conducteur de notre stratégie pour conduire le projet de co-éducation.

Pour le directeur, le management participatif le situe en garant du cadre d'élaboration qui prenne en compte les nouvelles exigences de l'action sociale, garant de la continuité de l'histoire et des acquis de la maison d'enfants, en ayant en ligne de mire la perspective annoncée de la co-éducation. Ceci va de pair avec ma confiance dans la capacité des hommes et de l'organisation à se saisir de manière constructive de la perspective nouvelle, confiance qui ne minimise ni ne surestime les difficultés et résistances qui jailliront inmanquablement.

Cette stratégie vient en appui du nécessaire ajustement des prestations de l'établissement aux évolutions précitées et à la perspective de la co-éducation. Je souhaite ainsi proposer à l'ensemble des acteurs, collaborateurs et membres du conseil d'administration, plusieurs inflexions de notre offre de service congruents avec la perspective mise en lumière, à savoir la volonté de :

⁶⁰ LAVILLE J.L. et SAINSAULIEU R., *Sociologie de l'association, des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris, Desclé de Brouwer, 1997, p. 292-293

- mieux répondre aux besoins des personnes en assouplissant et en diversifiant les modalités du placement avec le Service d'Accompagnement Progressif en milieu Naturel (S.A.P.M.N.),
- clarifier la place qu'occupe le dispositif des rencontres médiatisées⁶² dans la palette des interventions que nous menons en direction de la parentalité,
- repositionner le placement familial spécialisé comme outil de traitement des situations qui touchent aux limites de notre intervention, comme aux limites de la co-éducation.

3.3. DES DISPOSITIFS A REPOSITIONNER A L'AUNE DE LA CO-EDUCATION

3.3.1. Le Service d'Accompagnement Progressif en Milieu Naturel

Le principe du dispositif d'Accompagnement Progressif en Milieu Naturel (SAPMN) réside dans la déclinaison institutionnelle d'une offre de service qui peut s'adapter et se moduler aux besoins et aux attentes de l'enfant comme de ses parents. Et qui ne fait pas de la prestation « hébergement » le principe de la mesure d'assistance éducative ou de l'accueil provisoire, mais un outil potentiel au service du projet co-éducatif.

Cette modulation repose sur les éléments concrets de la vie de l'enfant ou de l'adolescent, de sa scolarité, ses loisirs, ses différentes occupations. Il prend appui sur une acception de la séparation plus symbolique que physique.

3.3.1.1. Adapter le placement aux besoins de l'enfant et de sa famille

Pour circonscrire le propos, disons que ce dispositif ne concerne que quelques jeunes de la maison d'enfants. La grande majorité des prises en charge est inscrite dans le registre de la suppléance familiale de l'internat.

Néanmoins, pour accompagner certaines fins de prise en charge, et dans certaines situations, où le facteur de proximité géographique n'est pas invalidant, le S.A.P.M.N. peut

⁶¹ MIRAMON J.M., *Manager le changement dans l'action sociale*, Rennes, Editions E.N.S.P., Février 2001, 128 p., p. 91

⁶² Il convient de distinguer le dispositif des « *visites médiatisées* » qui sont prescrites par un magistrat, des « *rencontres médiatisées* » qui correspondent à la réalité d'un dispositif expérimental mis en place à la maison Notre Dame.

s'avérer un dispositif extrêmement intéressant. Notamment, dans les situations où nous pouvons construire pas à pas avec les familles un « projet personnalisé », en aménageant ses modalités au plus près de l'évolution de l'enfant et de la prise de responsabilité de ses parents, dans une démarche de construction de leur « être-parent », de l'étayage des fonctions parentales.

Illustrons la prestation « S.A.P.M.N. » avec l'histoire de cet adolescent de 14 ans confié à la maison d'enfants, dont les parents résident à Ste Foy la Grande. Son père est gravement malade, et les conditions de son éducation sont compromises en partie par ce contexte, ce qui explique que le magistrat le confie à la maison d'enfants.

La situation familiale met en évidence à la fois des réponses éducatives inadaptées, et en même temps un fort lien affectif, positif pour le jeune, qui ne supporte pas, comme une fixation, de ne pas dormir à la maison, et de ne pas être auprès de ses parents dans ces moments particulièrement difficiles.

Le travail avec les parents et l'enfant permet de reposer un cadre suffisamment fiable pour que nous l'autorisions à séjourner à son domicile, d'abord progressivement un soir par semaine, puis plusieurs soirs par semaine, puis en permanence. En cas de difficultés (principalement, l'absentéisme scolaire), il réintègre l'internat, ce qui apporte apaisement et réintégration scolaire.

Nous avons alors sollicité du magistrat un aménagement des modalités de la mesure d'assistance éducative, en nous inspirant de l'expérimentation menée dans le Gard avec les mesures de type S.A.P.M.N.

Concrètement le Juge des Enfants a pris une décision de placement, en précisant dans la décision que la maison d'enfants « *peut autoriser son hébergement quotidien en famille* ».

Les mesures S.A.P.M.N. ne peuvent prétendre à la généralisation, mais elle nous montrent la voie d'un aménagement et d'une modulation de la mesure d'assistance éducative, que réclament avec force les politiques sociales de la protection de l'enfance (rapport Naves et Cathala, rapport Roméo, schéma départemental, pour ne citer que ces derniers).

La fonction « hébergement » de la M.E.C.S. y est relativisée, et l'aménagement du placement remet au premier plan la séparation dans sa vraie dimension, la dimension symbolique, là où elle trouve sa force opératoire.

L'intervention S.A.P.M.N. est fondée sur la reconnaissance de la responsabilité des parents et de leurs compétences à exercer cette responsabilité. Simultanément, comme pour

tous les jeunes qui nous sont confiés, nous exerçons la pleine responsabilité dans les différents domaines que sont :

- les conditions de vie, la sécurité physique et affective dans le milieu familial,
- la santé, le développement et la moralité,
- l'éducation et la socialisation.

Ces points sont d'autant plus sensibles que les parents sont, au quotidien, les organisateurs de la vie de l'enfant.

Cela nous oblige à rechercher avec les parents les modalités les plus pertinentes pour soutenir l'enfant dans son parcours de développement (le projet personnalisé), et de soutenir concrètement les parents dans la restauration de leurs fonctions parentales. La méthodologie du « projet personnalisé » en est l'outil opérationnel. Nous sommes ici dans l'archétype même de la co-éducation.

Chaque fois que cela s'avèrera pertinent, je propose de rechercher les modalités les plus souples et diversifiées, pour construire la réponse la plus adaptée à l'évolution du jeune et de la situation familiale. Le S.A.P.M.N. nous en montre la voie.

Néanmoins, ces pratiques sont peu connues et peu pratiquées. Une demande d'explication émanant des mandants de la Gironde, magistrats et inspecteurs de l'A.S.E., attentif et intéressé par le dispositif S.A.P.M.N. a été l'occasion d'un argumentaire étayé que nous leur avons destiné, courant octobre 2002. À travers l'explication des fondements et l'intérêt de ce type de mesures, nous avons situé le S.A.P.M.N. comme une prestation dont nous souhaitons poursuivre l'expérimentation, sur les trois prochaines années pour 5 à 6 situations.

3.3.1.2. Poursuivre et développer les pratiques d'aménagement du placement

Dans le même ordre d'idée, l'évolution de situations nous permet de moduler l'internat par le retour d'enfants à leur domicile en cours de semaine ; par exemple après le travail de soutien scolaire du mercredi matin, un enfant peut quitter la maison d'enfants et passer ainsi l'après-midi et la nuit du mercredi au jeudi au domicile de sa mère, qui l'accompagnerait le jeudi matin à l'école.

Je propose d'expérimenter des modulations de ce type, que je propose d'appeler « internat aménagé », pour répondre à l'évolution de certaines situations, en poursuivant notre réflexion sur l'intérêt de la discontinuité des rythmes du placement, en termes de mobilisation du lien « parent enfant » et de la dynamique que cela peut entraîner du côté de la co-éducation.

L'équipe technique (équipe éducative, staff) sera particulièrement sollicitée pour mesurer l'opportunité comme les risques de ce type d'infléchissement et en piloter les aménagements, en fixant des échéances temporelles précises pour accompagner et en évaluer les effets. Les mandants seront tenus informés de ces aménagements et de leur évaluation.

3.3.2. Les « rencontres médiatisées » au service du lien « parent-enfant »

Le projet de soutien à la parentalité (2000) postulait la mise en place d'un temps de « *pratique partagée de la parentalité* » (Houzel), en amenant les parents, (et bien souvent les mères seules), à partager un temps au sein du groupe avec leurs jeunes enfants en présence de deux membres de l'équipe, le(la) référent(e) et la psychologue. L'attention du référent est plutôt centrée sur l'enfant, alors que la psychologue soutient et accompagne le parent dans cet espace.

Nous pensions qu'il était ainsi possible d'expérimenter avec les parents leur «être-en-relation » avec l'enfant, et les effets induits par leur comportement et leur histoire propre. Il s'agissait à travers ce dispositif technique de proposer des pistes visant à modifier leur approche relationnelle ; la relation parent enfant peut alors évoluer, et les enfants autant que les parents peuvent vivre plus sereinement leurs rôles et places.

L'expérience de ce type de travail fut poursuivie tout au long de l'année 2001/2002, après l'avoir présenté et proposé aux parents lors d'une réunion inaugurale. Par exemple, une mère pouvait venir le mercredi en fin de matinée, prendre le repas au sein du groupe dans une pièce distincte, participer aux tâches de fin de repas (rangement, vaisselle), passer un moment de l'après-midi avec son ou ses enfants (une d'entre elles est mère de jumeaux), aider aux devoirs, partager un temps de jeu, une promenade, et repartir en fin d'après-midi. L'occasion d'un anniversaire a été souvent prétexte à ces rencontres.

L'objectif actuel est de faire un premier bilan de ces actions mises en œuvre, pour tenter de modéliser nos pratiques d'étayage des fonctions parentales. L'évaluation de ce dispositif en est en cours, mais je peux déjà souligner :

- Ce dispositif a finalement été utilisé pour les situations où le(s) parent(s) sont empêchés de rencontrer durablement leurs enfants. En effet, dans certaines situations, il devient impossible pour le magistrat de maintenir concrètement le lien entre l'enfant et sa famille. Dans d'autres problématiques, la rencontre est présentée par le(s) parent(s) comme impossible, douloureuse, dangereuse.

Ainsi, progressivement, ces rencontres, qui étaient pensées dans un objectif d'étayage des fonctions parentales, sont devenues, de fait, des « rencontres médiatisées » entre l'enfant et un de ses parents, dans la plupart des cas, les mères seules. Ces visites médiatisées furent ainsi les seuls espaces de rencontre d'un enfant avec ses parents, leur donnant ainsi l'objectif de maintenir, voire de restaurer le lien « parent-enfant ».

- Ces rencontres se déroulent sur un mode qui cherche à mettre les parents à l'aise, et cet objectif est facilité quand elles utilisent le support d'un repas. À travers ce temps partagé dans l'informel, nous sommes mieux à même de comprendre le « climat » des relations. Au bout d'un certain temps, quand la confiance advient, les parents se laissent aller à certaines confidences, anecdotes, qui nous aident à nous imprégner de la tonalité du lien parent enfant.

Nous-mêmes favorisons ce type d'échanges, qui aide aussi à démystifier l'image que parents et professionnels peuvent se faire les uns des autres. Mais nous le faisons en restant vigilant à ne pas prêter confusion sur les rôles et les places de chacun dans la situation de placement.

Par ailleurs, certaines limites sont apparues, qui invitent peut-être à intervenir différemment :

- La présence de parents dans le lieu de vie des enfants peut (les avis sont partagés) faire « intrusion » dans l'espace propre des enfants, espace qui symbolise le placement.

Nous y avons vu parfois se jouer des séquences relationnelles illustrant avec violence la problématique de la séparation, et qui avaient un effet néfaste pour l'enfant lui-même.

- C'est probablement par rapport aux autres enfants qu'on peut faire reproche à ce dispositif. D'une part, la présence des autres enfants, qu'il est difficile de cantonner à ne pas être active, parasite parfois la relation entre l'enfant et ses parents. D'autre part, elles induisent une sorte d'inégalité entre les enfants dont les parents viennent, et ceux dont les parents ne viennent pas (volontairement ou parce que ces visites sont fortement restreintes par l'ordonnance), devenant source de souffrance et de rivalité.
- On constate enfin que certains parents cherchent à se faire prendre en charge pour eux-mêmes par les personnes qui s'occupent de leur enfant. Et qu'il faut alors rester

vigilant pour ne pas glisser sur un mode de « guidance parentale » infantilisant, qui irait à l'encontre du but recherché.

Au stade actuel de ce premier bilan, je pense que l'instauration de cet espace de « rencontres médiatisées » appelle à poser un cadre pour son fonctionnement, d'autant que les besoins se multiplient de ce côté-là. L'objectif est toujours d'aider l'enfant à se construire en prenant appui sur des expériences « parent-enfant » structurantes et positives, l'inscrivant à la fois dans une logique intergénérationnelle et une continuité généalogique.

Ce travail nous montre qu'il est possible d'installer un espace de confiance et de parole, où, progressivement, parents et enfants ne se sentent pas jugés et acceptent de donner à voir ce qui fait la trame et la tonalité de leurs relations, nous permettant ainsi de mieux en comprendre quelque chose.

Il conviendrait d'isoler ce qui viendrait parasiter l'espace de relation, notamment par les autres enfants, ou faire violence aux autres enfants, comme un vécu d'intrusion dans l'espace qui est le leur. Ainsi, l'espace des « rencontres médiatisées » gagnerait à être distinct de l'internat.

Une hypothèse pertinente à moyen terme serait d'utiliser le bâtiment de l'*annexe*, qui accueille actuellement les grands adolescents, en prise d'autonomie. Cet ancien logement de fonction pourrait être le lieu idéal pour accueillir les « rencontres médiatisées », séparé qu'il est par la rue du bâtiment de l'internat. Les adolescents inscrits dans une trajectoire de prise d'autonomie trouveraient un espace sans ambiguïté de préparation à la vie sociale en appartement, que nous pourrions louer.

Ces espaces-temps que sont devenus au fil du temps les « rencontres médiatisées » sont à la charnière de ce qui se vit en famille et de la réalité de la vie de l'enfant dans l'institution. Ils constituent un espace intermédiaire qui relie et fait coupure, qui illustre dans le réel l'intérêt de ces modalités, certes complexes, mais ô combien pertinentes, de partage de moments de parentalité, et de co-éducation.

3.3.3. Aux limites de la co-éducation : le « Placement Familial Spécialisé »

Certaines situations d'enfants nous obligent à reconnaître les limites de la co-éducation et de la perspective d'un projet de retour de l'enfant ou l'adolescent dans sa famille ; elles nous incitent alors à mettre en place des solutions de type substitutif.

Le « placement familial spécialisé » est une des réponses que nous utilisons dans les situations où nous faisons le constat que les troubles de la parentalité, les traumatismes vécus ou la réalité encore prégnante de situations de maltraitance sont tels qu'ils ne permettent pas de penser la perspective de retour en famille.

D'autre part, et pour certains, une longue prise en charge en institution génère des effets pervers, dans le sens où les enfants et les adolescents montrent une perte de repères, voire d'identité, et une souffrance de voir la plupart des autres jeunes quitter régulièrement la maison d'enfants pour aller en famille.

On s'en aperçoit notamment avec les adolescents, lorsque passages à l'acte et troubles du comportement attaquent avec répétition le cadre de vie de la maison d'enfants, qui devient symbole de l'échec du projet de retour en famille, cadre de vie « normal » de tous les enfants et adolescents.

En tant que directeur, je dois constater qu'à ce moment-là, la vie en établissement devient une contre-indication. Il faut alors savoir agir à temps, en anticipant cette évolution, lorsque les éléments d'évaluation en sont réunis.

Une forte évolution des demandes d'accueil familial (nous sommes passés au cours de l'année 2001/2002 de 4 à 8 jeunes en placement familial) a remis sur le devant de la scène les besoins en termes de placement familial spécialisé.

Rappelons que nous n'avons pas de service de « placement familial spécialisé » (le projet nous en été refusé en 94-95), et que nous devons, pour l'heure, solliciter auprès des autorités de contrôle un accord pour chaque accueil familial, qui vaut autorisation de recrutement de l'assistante maternelle.

Le projet préparé pour le conseil d'administration en vue de la demande d'habilitation, ne postule pas à gérer un important service de placement familial, mais d'avoir à disposition un petit service pour mettre en œuvre, avec des moyens adéquats, un placement familial spécialisé adapté aux besoins de jeunes dont nous avons souvent longuement la charge. Le budget prévisionnel 2003 est préparé sur la base d'un service de placement familial spécialisé de 10 places. Je développerai plus avant la cohérence de cette proposition en lien avec la perte probable de deux « emplois jeunes ».

Dans la continuité de leur engagement en tant que référent des enfants à l'internat, nous avons pris le parti de la continuité en répartissant le suivi des situations de placement familial sur plusieurs membres de l'équipe éducative.

Devant cette évolution, nous avons institué depuis la rentrée de septembre une réunion mensuelle des membres de l'équipe du placement familial pour accompagner les projets

personnalisés et soutenir les professionnels dans le vécu parfois difficile qu'ils ont à assumer, notamment les rencontres avec les parents des jeunes du placement familial.

Nous souhaitons doubler cette réunion de l'équipe du placement familial par une réunion mensuelle avec les assistantes maternelles, pour les soutenir dans leurs tâches d'éducation, ou de co-éducation lorsque nous accueillons l'enfant pour certaines prestations, le week-end notamment.

Ainsi, le « Placement Familial Spécialisé » prend place au sein de l'offre de service, aux frontières et limites de notre métier principal de suppléance familiale et de co-éducation, dont il constitue indéniablement une ressource et un appui, dans les perspectives nouvelles de la Protection de l'Enfance et du projet de co-éducation.

Avec le travail que je souhaite initier sur les « projets personnalisés » et le projet de séminaires autour de la co-éducation, la clarification et le repositionnement de ces dispositifs (S.A.P.M.N., rencontres médiatisées, placement familial spécialisé) au sein de l'offre de service de la M.E.C.S. complèteront les leviers que je compte utiliser pour promouvoir la dynamique de co-éducation à la Maison d'enfants Notre Dame.

La stratégie du directeur incite à planifier l'action, et sa mise en œuvre sera suivie par un tableau de bord sur l'année 2003, tableau de bord qui servira d'outil d'évaluation de celle-ci.

3.4. LE PROJET EN ACTION

3.4.1. Planifier le chantier de la co-éducation

J'ai été recruté en janvier 2002 en qualité de directeur-adjoint de la maison Notre Dame. La posture de ce mémoire professionnel est synchrone avec une première période d'analyse de la situation de six mois, qui débouche sur le projet de promouvoir une dynamique de co-éducation, comme réponse à la problématique de la maison d'enfants.

Un intense travail d'échanges mené avec le directeur de la maison d'enfants, et à travers lui, avec le conseil d'administration, a vérifié notre accord sur le bien fondé et la pertinence de la perspective du projet de co-éducation. La rédaction du mémoire constitue maintenant la formulation de mes propositions opérationnelles, en vue de la mise en œuvre de la co-éducation.

C'est sur cette base que j'ai annoncé à la réunion de rentrée de septembre 2002 le projet du séminaire mensuel en 2003. Approcher les enjeux de l'évolution de la maison d'enfants, des travaux attendus par la loi d'action sociale et de la perspective de la co-éducation, guidèrent ma stratégie pour énoncer les arguments qui convergent vers la co-éducation.

L'appel d'offre en vue de la réalisation de l'action de formation (annexe 6) est envoyé à plusieurs organismes de formation. Plusieurs contacts, pris avant l'été 2002, devraient permettre de débiter un premier séminaire avant les vacances d'hiver, en février 2003.

À la rentrée des vacances scolaires de l'automne 2002, j'ai initié le travail sur la méthodologie de traitement des projets personnalisés, en proposant les deux fiches de suivi de projet personnalisé (annexe 4 et 5). Cette action semble produire des effets positifs, en réponse aux dysfonctionnements mis en relief : certains éducateurs commencent à me remettre leurs écrits préparatoires en fin de synthèse, qui permet de le retravailler ensemble en vue de la rédaction du « projet personnalisé ».

Parallèlement, je commence à faire retour aux enfants en présence de leur référent du contenu de la synthèse, et de rencontrer les familles, en vue de partager, voire de co-élaborer (cf. la contractualisation) le projet personnalisé, dans la perspective co-éducative.

Cette planification des actions à mener constitue le tableau du suivi de sa réalisation, comme de son évaluation. La poursuite des expérimentations (internat aménagé, S.A.P.M.N., placement familial, étayage des fonctions parentales,...) nous permettront de tirer les enseignements et les modèles opératoires des pratiques de co-éducation.

La poursuite des échanges avec les acteurs institutionnels qui sont engagés dans la même recherche (autres maisons d'enfants, chercheurs, centres de formation en travail social, ...) constitue un atout dans cet objectif de modélisation. Un bilan à la fin du printemps 2003 permettra de vérifier la pertinence de la perspective, à la veille du passage à l'écrit de notre projet d'établissement.

D'ici là, je souhaite que nous puissions présenter la globalité de la perspective à nos administrateurs, qui sont déjà informés pas à pas de nos travaux.

3.4.2. Les moyens nécessaires au projet, entre réalisme conjoncturel et détermination

La situation de la maison Notre Dame dans la conjoncture et dans son contexte incite à la prudence. La perte probable de deux « emplois jeunes » par non-pérennisation du dispositif (soit 15% des moyens de l'équipe éducative) au printemps 2003 risque d'impliquer la remise en cause des ressources humaines du soutien scolaire et affectera celles du suivi des actions de santé, hygiène et sexualité.

Après nous avoir signifié la non-pérennisation de ces emplois, les derniers échanges nous laissent peut-être espérer un statut quo, qu'une réunion prévue début 2003 viendrait confirmer.

Dans la négative, l'évolution des deux dispositifs émergents que sont le S.A.P.M.N. et le placement familial pourrait nous offrir une opportunité de diversification partielle, permettant de supporter la perte des deux « emplois jeunes » sans remettre en question ce qui est devenu, au fil du temps un des acquis de la qualité de l'offre de service de la maison Notre Dame (soutien scolaire et suivi des actions de santé).

Ces deux dispositifs devront se réaliser avec des moyens spécifiques (1 ETP pour le placement familial et 1 ETP pour le suivi des 5 à 6 situations S.A.P.M.N.), et non sur les moyens de l'internat, c'est-à-dire au détriment de la qualité de la prise en charge, comme cela s'est parfois pratiqué jusqu'à alors dans des périodes d'expérimentation.

En tout état de cause, le S.A.P.M.N. est parfaitement en phase avec le projet de la co-éducation, s'il n'en est la préfigure et l'archétype. Le placement familial doit pouvoir trouver place dans la cohérence de l'offre de service, revisitée à l'aune de la co-éducation. Ce sera l'enjeu de la discussion que nous mènerons avec les autorités de contrôle en début 2003.

Comme le dit Edgar Morin que nous citons en préambule, *« la stratégie, comme la connaissance, demeure une navigation dans un océan d'incertitudes à travers un archipel de certitudes... »*.

3.4.3. Communiquer sur le projet, la stratégie du directeur

La communication est, pour le directeur, un des principaux leviers de son management stratégique. Par définition, elle s'adresse à tous, enfants et parents, professionnels, et à l'environnement. Elle accompagne toutes les étapes de l'avancée du projet.

Avec les enfants, nombreuses sont les occasions du quotidien propices pour marquer la réalité de la co-responsabilité que nous partageons avec leurs parents. La co-signature de tous les documents qui relèvent de l'autorité parentale (les bulletins scolaires notamment) en est une bonne occasion de communication pédagogique.

Le travail qui associe les parents au « projet personnalisé » est un support pertinent de communication. En préalable à la mise en place du « conseil de la vie sociale » prévu par la loi 2002.02, et devant les difficultés éprouvées pour faire réellement vivre le conseil de maison, je propose de poursuivre l'expérience de réunion de parents des enfants d'un groupe, comme cela fut fait pour initier le travail de soutien à la parentalité sur le groupe de

l'Escale. Ce sera une occasion de communiquer sur notre posture à leur égard, l'a priori de la co-éducation.

Les réunions comme les échanges informels avec l'équipe éducative sont l'occasion d'une communication permanente. En direction de l'équipe des services administratifs et des services généraux, la réunion du forum, comme la réunion mensuelle des services généraux, est aussi un espace intéressant pour instiller à petite dose remarques et commentaires qui ouvrent à l'esprit de la co-éducation.

Les petits événements quotidiens peuvent être support à communication avec les services généraux. Par exemple, j'ai ainsi associé une des lingères à la recherche de solutions de collaboration avec la mère d'un enfant nouvellement accueilli, qui refusait que le linge de son enfant soit lavé par la maison d'enfants : en suggérant la recherche de solutions qui associent la mère et la maison Notre Dame au nettoyage du linge de son fils (qui furent trouvées), en place de la pratique substitutive habituelle.

L'argumentaire que nous ont demandé les mandants pour le S.A.P.M.N. fut une occasion pour faire des propositions concrètes, qui témoignent de notre volonté d'impliquer les parents jusqu'à la co-éducation.

L'éducation nationale est un de nos partenaires privilégiés, tissé dans une longue histoire. Nous faisons d'importants efforts pour leur rappeler en permanence les principes de la responsabilité parentale, et l'esprit de co-responsabilité que nous souhaitons promouvoir dans la visée de la co-éducative.

Nous devons supporter les effets négatifs prévisibles de la remise en cause de la convention, signée en 1991 entre l'École Primaire de Port Ste Foy et la M.E.C.S. ; celle-ci stipulait que les enseignants participent aux synthèses des enfants à la maison d'enfants. La mise à l'écart de nos synthèses que je propose sera vécue difficilement.

Il sera alors pertinent de rappeler le rôle central du référent comme leur interlocuteur privilégié, chargé d'articuler au mieux responsabilité de la maison d'enfants et responsabilité parentale.

Je n'écarte pas l'idée de proposer l'ouverture d'un de nos séminaires mensuels à nos partenaires de l'éducation nationale, comme cela s'était déjà fait à l'occasion du travail d'élaboration du « foyer du collégien ». Mais il me semble qu'il faudra le faire dans un deuxième temps, lorsque la co-éducation sera devenue un référentiel véritablement partagé et que nous pourrons en témoigner auprès des enseignants.

3.4.4. Articuler le projet technique à la volonté associative

Le directeur nouvellement recruté, après un temps d'observation, d'analyse et de réflexion, me semble devoir rendre compte au conseil d'administration de la lecture qu'il fait de la situation et de ses propositions. La posture de ce mémoire professionnel s'inscrit dans cette perspective.

La mise en place de la loi d'action sociale, nouvelle « donne » des politiques sociales, comme la visée ambitieuse de la co-éducation ne pourra construire le projet d'établissement qu'en tant qu'adossé au projet associatif.

L'enjeu de sa construction est, pour le directeur, d'amener au conseil d'administration les éléments d'évolution des contextes (politiques sociales, contexte territorial, problématique de la maison d'enfants) en vue d'aboutir à une analyse partagée de la situation, permettant de planter le cadre de ses propositions.

La finalité de la co-éducation, en tant qu'elle convoque la maison d'enfants dans son devenir, me semble congruente au regard de l'évolution des droits des personnes comme avec les conclusions des chercheurs en sciences de l'éducation ; elle devrait pouvoir faire consensus.

L'enjeu de sa construction réside dans la manière dont l'association se saisira de manière inventive de cette évolution, de ses présupposés - pari sur les compétences et sur les capacités d'« appropriation » des acteurs (enfants, parents et professionnels), pari sur l'intelligence et la compétence collectives, pari sur le management participatif, - pour construire un projet enraciné dans les valeurs fondatrices de l'association, héritière d'un humanisme solidaire et d'une visée émancipatrice.

CONCLUSION

La prise en compte des droits des personnes et l'étayage des fonctions parentales sont à l'origine du projet de la co-éducation.

Prendre en compte les droits des personnes, c'est s'adosser au principe subsidiaire de la délégation de l'exercice des responsabilités parentales. Le directeur d'établissement se doit d'apporter une attention rigoureuse au respect des attributs de l'autorité parentale et à l'information des parents pour tout ce qui concerne la vie de leur enfant.

Le directeur d'établissement sait aussi qu'il s'agit tout autant d'actions concrètes que d'une philosophie de l'action qui vise à aider les parents à (re)devenir les acteurs du projet de leur enfant, dans une perspective de pleine responsabilité. Cette volonté s'appuie sur le positionnement éthique de l'institution et des professionnels, fondement de l'étayage de la parentalité.

Le projet de co-éducation que nous présentons fait partie de ces « *nouvelles méthodes d'organisation, plus pertinentes en univers complexe* »⁶³ dont le pilotage s'effectue en même temps à un niveau opérationnel de réalisation (dans notre cas la co-éducation) et à un niveau stratégique de finalités qui « *questionne le sens* » (pour nous l'évolution de la vision d'ensemble de notre métier).

La co-éducation pourrait se définir comme un processus à initier, processus continu qui ne devrait jamais s'arrêter, parce qu'il postule à la construction de l'intelligence collective, processus en perpétuelle invention. L'intelligence collective peut déboucher sur une nouvelle

⁶³ GENELOT D. *Manager dans la complexité*. Paris : INSEP Consulting, Paris, 2001, 358 p., p. 231.

forme de structuration de l'entreprise « maison d'enfants », autour de l'idée de travail en tâches à coordonner, déclinée sous la forme d'une offre de réalisation de service, le projet d'établissement.

Ce sera l'objet des prochains travaux à initier à la maison Notre Dame que de décliner l'offre de réalisation de service, mais aussi de mesure et d'analyse (contrôle) qui regarde l'efficacité mais aussi l'efficience du service rendu. Évaluation et guide de bonnes pratiques sont déjà dans les starting-blocks de la loi rénovant l'action sociale.

Dans la norme ISO 9000-2002, la responsabilité de la direction, c'est l'affectation des ressources. Les ressources des organisations de service à la personne, ce sont les compétences individuelles et collectives.

Une des meilleures manière de mobiliser les différents acteurs autour de cette relation de service est d'utiliser le projet de « co-éducation », en remplaçant ce qui pourrait ressembler à un cadre formel à appliquer, par une démarche dont la dynamique serait initiée par les différentes parties prenantes, enfants et parents compris. C'est à cette ambition que le présent travail a voulu contribuer.

Mais déjà le présent nous appelle à entrevoir la maison d'enfants de demain ; l'évolution de nos pratiques et les innovations qui se mènent vont clairement à l'opposé d'un cloisonnement entre interventions en milieu ouvert et accueil résidentiel.

Elles dessinent le contour d'une intégration de l'accueil d'un enfant en maison d'enfants, sur un territoire et à un moment donné, dans un processus *tissé* avec les partenaires sociaux (A.E.M.O., P.M.I., ...), mais aussi sanitaires (centre d'accueil thérapeutique à temps partiel, soins ambulatoires, ...), avec des systèmes de va et viens en cas de crise, des possibilités d'aménagement et de modulation.

L'« internat aménagé » comme les « mesures S.A.P.M.N. » vont clairement dans cette direction.

Toutes convoquent les parties prenantes à la co-éducation.

BIBLIOGRAPHIE

RAPPORTS

BIANCO J.L. et LAMY P.. *L'Aide Sociale à l'Enfance demain*. Paris : 1981, Études et documents, Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale.

DUPONT-FAUVILLE A. (et alt.). *Pour une réforme de l'Aide Sociale à l'Enfance*. Paris : ESF, 1973.

Guide de la F.E.H.A.P.. *Les enfants et adolescents en difficultés sociales aujourd'hui : les maisons d'enfants, une réponse possible*. [Http://www.fehap.fr](http://www.fehap.fr). Février 1999

NAVES P. et CATHALA B. *Accueils provisoires et placements d'enfants : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*. I.G.A.S., Juin 2000

ROMÉO C. *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Rapport remis à Mme la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, octobre 2001.

TRICOUX C., *Quelles relations avec les familles, quelles compétences ? quelle formation ?* Rapport remis à Mme la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Mai 2000. 45 p.

OUVRAGES

AUSLOOS G., *La compétence des familles*. Paris : ERES, 2000, 173 p.

BOTTA J.-M. et CORBET E. *Pour une qualité de l'installation de la fonction de la suppléance aux fonctions parentales*, in *Bientraitances : mieux traiter les familles et les professionnels*, sous la direction de GABEL M., JÉSU F., MANCIAUX M.. Paris : Fleurus, 2000.

BOUCHARD J.M., *Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents*, Bruxelles : DeBoeck Université, 1998.

BRICE et HIGOROM. *L'accompagnement des parents d'enfants accueillis en placement familial*. Sauvegarde de l'Enfance : 1994.

BRONFENBRENNER U. *The ecology of human development*. New York: Harvard University Press, 1979.

DELUMEAU J. *Le péché et la peur ; la culpabilisation en occident XII^e-XVII^e siècle*. Paris : Fayard, 1983.

DE ROSNAY J. *Le macrocope*. Paris : Seuil, 1975.

DUCALET Ph. & LAFORCADE M. *Penser la qualité dans les institutions sanitaires et sociales*. Paris : Seli Arslan, 2000, 272 p.

DURNING P. *Éducation et suppléance familiale : psychologie de l'internat spécialisé*. C.T.N.E.R.H.I. Paris : 1986, P.U.F., 237 p.

DURNING Paul, "Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels", CNFE-PJJ Vaucresson, Décembre 1999, 93 p.

FOUCAULT M. *Histoire de la sexualité, la volonté de savoir*. Paris : Gallimard, N.R.F., 1981.

FUSTIER P. *Le lien d'accompagnement*. Paris : 2000, Dunod, 238 p. coll. Action sociale.

FUSTIER P. *Le travail d'équipe en institution*. Paris : Dunod, 2000, coll. Action sociale, 216 p.

GENELOT D. *Manager dans la complexité*. Paris : INSEP Consulting, 2001, 258 p.

HOUZEL D. *Les enjeux de la parentalité*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité : Editions Eres, 1999.

LAVILLE J.-L. et SAINSAULIEU R. *Sociologie de l'association, des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris : Desclée de Brouwer, 1997.

LOUBAT J.-R. *Instaurer la relation de service*. Paris : Dunod, 2002, 256 p.

JANVIER & MATHO, *Mettre en œuvre le droit des usagers*, Paris Dunod – 1999

MACK M. *Co-évolution, dynamique créatrice*. Paris : Ed. Village mondial, 1997, 196 p.

MIRAMON J.M. *Manager le changement dans l'action sociale*. Rennes : Editions E.N.S.P., Février 2001, 128 p.

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil, 2000.

RABASSE A.-F., *Vous avez dit compétences collectives ?* in « *Compétences en action* », sous la direction de BELLIER S. Paris : Editions Liaisons, 2000, 236 p.

SANCHEZ J.-L. *Décentralisation : de l'action sociale au développement social. Etat des lieux et perspectives*. Paris : 2001, l'Harmattan,.

ARTICLES

BATIFOULIER F. *Vers une pensée nouvelle du métier, de l'organisation et de la gestion en internat spécialisé*. Les Cahiers de l'Actif, n° 306 / 307, décembre 2001, pp. 49-59.

LACROIX Ph. *La question des parents comme analyseur des dispositifs institutionnels*, in *Le Nouveau Mascaret*, n° 64, 2^{ème} trimestre 2001, pp. 29-36.

LE MOËNNE Ch. *Le management du changement, conditions et stratégies dans les organisations sanitaires et sociales*. Biarritz : 27^{es} journées nationales d'étude et de formation ADC ENSP, 2002.

MACKIEWICZ M.P. *Suppléance précoce et parentalité*. Thèse de doctorat, Nanterre, 1998

SELLENET C. *Parentalités et interventions sociales*, Journée d'études «Agréats » : *La cause des parents au risque de l'intervention sociale*. Biarritz : Mai 2000.

SELLENET C. *La parentalité: histoire, enjeu et perspectives*. Conférence à Nantes, non publiée, 1999.

SZWED C. *La métamorphose des M.E.C.S.*”. in Le Nouveau Mascaret, n° 64, 2^{ème} trimestre 2001, pp. 5-24.

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Origine géographique des jeunes accueillis. Année 2002 (**non publiée**)
- Annexe 2 : Organigramme de l'A.S.E.P.F. – Maison Notre Dame (**non publiée**)
- Annexe 3 : Pyramide des âges de l'A.S.E.P.F. – Maison Notre Dame
- Annexe 4 : Fiche de Projet Personnalisé
- Annexe 5 : Fiche de suivi de Projet Personnalisé
- Annexe 6 : Cahier des charges en vue de la réalisation d'une action de formation sur le thème de la co-éducation

Annexe 3

STAFF		Éq. Éducative		Administration		S. Généraux		NAISS	AGE	
Mme MN R. Mr C S. Mr PM G.	1 1 1	Mme MJ D.	1	Mme M J.	1	Mme D P.	1	1943	59	55/60 6
		Mme N J.	1					1944	58	
								1944	58	
								1944	58	
						Mme S C.	1	1947	55	50/54 4
								1947	55	
								1950	52	
								1951	51	
		Mr R B.	1			Mme MC S.	1	1951	51	
								1951	51	
								1952	50	
		Mr S A.	1			Mme N M.	1	1953	49	45/50 9
		Mme F B.	1					1953	49	
		Mme A A.	1					1954	48	
								1955	47	
		Mme M P.	1					1955	47	
		Mme C O.	1					1957	45	
						Mr P P.	1	1957	45	
		Mme C P.	1					1957	45	
		Mme M B.	1			Mme MF B.	1	1957	45	40/44 8
		Mme AM C.	1					1958	44	
								1958	44	
		Mme MC R.	1					1958	44	
						Mme N T.	1	1959	43	
								1959	43	
		Mr JM B.	1			Mme B R.	1	1960	42	
		Mr JM V.	1					1962	40	

		Mr D B.	1					1962	40	
Mlle C L.	1	Mme S B.	1	Mme M R.	1	Mme M E.	1	1965	37	30/40
								1969	33	5
				Mme C P.	1			1969	33	
								1971	31	
								1972	30	
		Mlle C G.	1					1977	25	25/30
		Mr B S.	1					1977	25	4
		Mme H T.	1							
		Mr L T	1					24		
TOTAL	4		20		3		9	36		

ANNEXE 4

PROJET PERSONNALISÉ

Date :	<u>Intervenant dans la prise en charge :</u>	
NOM :		
Prénom :		
Né (e) le :	Services	sociaux :
.....	Référent	A.S.E. :
.....	Inspecteur	A.S.E. :
Début de la P.E.C. :	Juge :	
.....		
Fin de la P.E.C. :		
.....		
Placement :	<u>Intervenants auprès de la famille</u>	
Référent du projet :	Médecin	traitant :
.....		
Groupe :	Autres :	
.....		

Histoire de la famille :

3. Le jeune
4. Père, mère, fratrie :

Autorité parentale :

Indication du placement :

Modalités de l'accueil :

Connaissance du contexte environnemental :

Compétences sociales :

- dans la vie de groupe :
- le réseau relationnel et les relations aux adultes :
- la vie quotidienne et les activités (loisirs, activités culturelles, sport,...) :

La scolarité ou la formation professionnelle:

- établissement scolaire, classe, professeur principal :
- parcours scolaire :
- antécédents, niveau :
- appétence scolaire :
- projet scolaire :
- place des parents dans la scolarité de leur enfant :

Soins :

- indications particulières somatiques :
- indications de soins de rééducation ou thérapie :

Traits dominants de la personnalité :

Compétences parentales (exercice, pratique et expérience de la parentalité) :

Problématique du placement ou de l'accueil :

- du côté de l'enfant :
- du côté de la famille :

Hypothèse de travail (objectifs et moyens pour y parvenir) :

- En direction du jeune
- Du côté de la co-éducation (si pertinent) :

- Échéance d'évaluation :
-

Avis de l'enfant :

Avis de la famille

SUIVI DU PROJET PERSONNALISÉ

Date :		
NOM :	<u>Intervenant dans la prise en charge :</u>	
Prénom :		
Né (e) le :	Services	sociaux :
.....	Référent	A.S.E. :
.....	Inspecteur	A.S.E. :
Début de la P.E.C. :	Juge :	
.....		
Fin de la P.E.C. :		
.....		
Placement :	<u>Intervenants auprès de la famille</u>	
Référent du projet :	Médecin	traitant :
.....		
Groupe :	Autres :	
.....		

Objectifs du projet :

Évolution du contexte environnemental :

Évolution quant aux compétences sociales :

3. dans la vie de groupe :
4. le réseau relationnel et les relations aux adultes :
5. la vie quotidienne et les activités (loisirs, activités culturelles, sport,...) :

Évolution quant à la scolarité ou la formation professionnelle:

6. parcours scolaire :
7. niveau :
8. appétence scolaire :
9. projet scolaire :
10. place des parents dans la scolarité de leur enfant :

Évolution de la dynamique familiale :

11. Le jeune
12. Père :
13. Mère :
14. Fratrie :

Évolution au plan des compétences parentales :

Évolution du projet de soins :

15. au plan somatique :
16. au plan des soins de rééducation ou thérapie :

Évolution au plan de la personnalité :

Évolution de la problématique du projet et problématique persistante :

17. du côté de l'enfant :
18. du côté de la famille :

Hypothèse de travail (objectifs et moyens pour y parvenir) :

19. en direction du jeune
20. du côté de l'étayage des fonctions parentales (si pertinent) :

Avis du jeune :

Avis de la famille :

ANNEXE 6 :

APPEL D'OFFRE DE FORMATION

Objectif général de la formation :

Développer de nouvelles aptitudes professionnelles à la mobilisation des ressources parentales, dans la perspective de la co-éducation.

La famille demeure à travers les temps le lieu essentiel de socialisation, de transmission des valeurs et des normes sociales, et le creuset de la construction identitaire de ses membres.

Le récent débat sur la sécurité et la protection des mineurs s'est nourri de la question de la fragilisation des situations familiales, de la perte des repères et des valeurs qui fondaient la famille, de la crise de l'autorité, ...

Dans ce contexte, le secteur de la protection de l'enfance occupe une place particulière, et l'attente sociétale envers ses dispositifs arrime fortement la question de l'éducation des enfants en difficulté, avec la place et le rôle de la famille.

À travers plusieurs textes récemment adoptés, le législateur a réaffirmé la place et le rôle des parents dans l'éducation de leur enfant, en mettant fortement l'accent sur les droits des personnes. Mais l'énoncé des droits ne suffit pas.

« Quand une rupture entre l'enfant et ses parents s'avère indispensable, il est nécessaire d'associer au mieux responsabilité parentale et exigences de la protection de l'enfance ». *C'est ici l'enjeu majeur des Maisons d'Enfants à Caractère Social, comme celui de la « Maison Notre Dame ».*

À l'origine la maison d'enfants, dans l'héritage de « l'Orphelinat Notre Dame » créé en 1850, développait son action dans une logique substitutive. Dans le courant des années 80, la caractérisation des pratiques en termes de suppléance familiale a ouvert des perspectives de collaboration avec des parents provisoirement ou durablement en difficulté d'éducation. Progressivement, la maison d'enfants, prenant appui sur les compétences mobilisables des parents, a enrichi ses pratiques d'un rôle d'étayage des compétences parentales.

L'exigence de la prise en compte des droits des personnes et l'évolution des pratiques converger logiquement vers la perspective de la « co-éducation », définition la plus exacte et la plus productive des relations entre parents et professionnels, co-acteurs de l'éducation de l'enfant accueilli à la maison d'enfants.

La co-éducation apparaît tout à la fois comme une posture éthique, un prisme de lecture de la situation du placement, un principe opératoire, un levier de l'étayage des fonctions parentales, un chemin de devenir des maisons d'enfants.

C'est un changement assez radical de perspective, puisqu'il ne s'agit plus de se substituer ou de suppléer provisoirement des parents en difficulté d'éducation de leur enfant, mais « *de concevoir la place (et le rôle) des parents dans l'éducation de leur enfant en situation de placement...* ».

La maison d'enfants fut progressivement interrogée par la parentalité, à partir de l'évolution des politiques sociales, du contexte législatif, et des pratiques en direction de la parentalité, et plus particulièrement avec la prise en charge spécifique de jeunes enfants. Les aspects problématiques de ces pratiques au regard de ces deux enjeux majeurs sont à l'origine du projet de formation.

Simultanément, la « co-éducation » s'est logiquement présenté comme une perspective porteuse d'un changement de regard sur la situation du placement et comme une hypothèse de réponse au regard de la problématique. La « co-éducation » serait ainsi à même de promouvoir une dynamique pour mieux répondre à ce qui reste l'objectif majeur du placement, à savoir le retour de l'enfant au domicile de ses parents.

Son étude permet d'en dégager des principes opératoires pertinents, à savoir ; le respect scrupuleux des modalités d'attribution et d'exercice de l'autorité parentale, l'évaluation et la prise d'appui sur les compétences de l'enfant et de ses parents, la centration sur le projet et non plus sur le jeune et ses « problèmes », l'association de l'enfant et de sa famille au projet pour soutenir leurs capacités mutuelles d'appropriation et d'auto détermination.

L'objectif opérationnel de la formation, en termes de transfert des connaissances dans les pratiques de la maison Notre Dame, est de préparer les acteurs à en décliner l'opérationnalité en direction des personnes, l'enfant et parents usagers de la maison d'enfants, des professionnels et de l'environnement.

Contenu pédagogique :

4. Approche juridique du droit de l'enfant et droit de la famille (loi de rénovation sociale, loi relative à l'autorité parentale, réforme de la procédure d'assistance éducative) ;
5. Approche des politiques sociales (rapport Naves Cathala, rapport Roméo) ;
6. Approche conceptuelle du métier de la maison d'enfants : substitution, suppléance, soutien et étayage des fonctions parentales, co-éducation.
7. Les écrits professionnels ;
8. L'éthique de la coéducation (place des personnes dans une organisation résidentielle, positionnement des professionnels,...) ;
9. Identifier et valoriser les potentialités et les compétences des familles ;
10. Les modes de communication pour collaborer avec les familles : établir des relations confiantes, modes « culturels » qui favorisent la co-éducation ;
- 11.** Les représentations de l'« être-parent », place de la régulation des pratiques.

Méthode pédagogique :

- La formation se déroulerait sous forme de séminaires d'une durée de 2h30 (9h15 à 11h45, ou 14h00 à 16h30)
- La forme en serait une brève introduction sur le thème, suivi d'un échange, en invitant les participants à illustrer leurs propos à partir de la réalité vécue, en ayant un souci permanent de synthèse et de formulation, de sorte que les échanges constituent le socle et la philosophie en construction des pratiques de coéducation.
- Une attention particulière devra être apportée à la mise en forme des notes de chaque séminaire, qui devront être impérativement communiquées à chacun suffisamment à temps pour être lu avant le séminaire suivant.

Public :

- Équipe éducative (18 personnes), veilleuses de nuit (2 personnes)
- Psychologues (2 personnes)
- Membres de l'équipe de direction (2 personnes)

Durée :

- Dans un premier temps, 6 séminaires sur l'année 2003 de 2h30 chacun, pouvant être couplé sur une journée pour initier les travaux.

Coût :

- 6 séminaires d'une demi-journée chacun, soit un coût estimatif de 4.500 €

Évaluation :

- L'évaluation visera essentiellement à mesurer les impacts de la formation en termes de transfert de compétences sur le terrain.
- De ce fait, au delà de l'évaluation de la formation par les professionnels eux-mêmes dans l'après-coup, la direction et les professionnels chercheront à en mesurer l'impact sur le moyen terme (9 à 12 mois après), en lien avec les effets attendus de l'action.