



**ENSP**

ÉCOLE NATIONALE DE  
LA SANTÉ PUBLIQUE

**RENNES**

---

**CAFDES**

**Promotion 2006**

**Enfance**

---

**METTRE EN PLACE LES CONDITIONS  
D'UNE CO-EDUCATION POUR ADAPTER LA MECS  
AUX MUTATIONS DE L'ACTE EDUCATIF.**

**Jean-Jacques ANTOINE**

---

# Remerciements

---

Je tiens particulièrement à remercier tous ceux qui directement ou indirectement m'ont permis de réaliser ce document :

Aux directeurs des établissements de l'Essonne qui ont accepté de répondre à mon questionnaire et m'ont ainsi permis de mieux cerner mon sujet.

À la vice-présidente du Tribunal de Grande Instance d'Evry, présidente du Tribunal pour Enfants qui a joué le jeu des questions-réponses et m'a accueilli en stage.

Aux responsables du Conseil Général de l'Essonne qui m'ont reçu et m'on éclairé, avant sa publication, sur le schéma départemental de l'enfance et des familles.

À Maryvonne Caillaux, d'ATD-Quart-Monde pour ses précieuses analyses et sa perception du point de vue des parents d'enfants placés.

À chacun des salariés du SAI, avec une gratitude particulière pour les chefs de service et les secrétaires, qui ont facilité mes absences en redoublant d'initiatives et de compétences.

À Éric, Hervé, Joëlle, Karim, Nathalie, Martine et Patrick sans qui ces semaines de formation n'auraient pas eu la même saveur.

À Madelaine Chaize, Carole Comperr, Louis Contant, Bernard Lemaignan, Daniel Terral, et François Varry pour leurs commentaires avisés.

À mon épouse pour sa patience et ses attentions.

---

# Sommaire

---

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>1</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>1</b>
<b>LISTE DES SIGLES UTILISES .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>1<sup>ERE</sup> PARTIE .....</b>	<b>5</b>
<b>1-1 Le Service d'Accueil en Internat, quand l'arbre cache la forêt.....</b>	<b>5</b>
<b>1-1-1 S'appuyer sur l'histoire .....</b>	<b>5</b>
1-1-1-1 L'association RPC-Coquerel, une tradition de management charismatique	5
1-1-1-2 Tant va la cruche à l'eau..., ou les limites d'un changement non maîtrisé..	6
1-1-1-3 Sortir de la crise..., et après ?.....	6
1-1-1-4 Quelle démarche pour quel objectif ?.....	7
<b>1-2 Interroger les missions.....</b>	<b>7</b>
<b>1-2-1 La séparation : protéger et permettre le retour .....</b>	<b>7</b>
<b>1-2-2 Protéger..., mais de quoi ?.....</b>	<b>8</b>
<b>1-2-3 Permettre le retour en famille..., quels résultats ?.....</b>	<b>9</b>
1-2-3-1 L'origine du placement.....	9
1-2-3-2 La durée du placement, facteur déterminant d'un possible retour .....	10
1-2-3-3 Faut-il parler d'échec de la protection de l'enfance ? .....	11
<b>1-2-4 Première hypothèse.....</b>	<b>11</b>
<b>1-3 Interroger le contexte d'intervention de la MECS.....</b>	<b>12</b>
<b>1-3-1 Le placement marque l'échec des actions concertées avec les familles .....</b>	<b>12</b>
<b>1-3-2 ... L'ombre de la séparation parents-enfants et la saisine de la justice .....</b>	<b>13</b>
<b>1-3-3 ... Le juge des enfants est, à la fois, arbitre et prescripteur .....</b>	<b>13</b>
<b>1-3-4 Comment les usagers évaluent-ils l'établissement d'accueil ?.....</b>	<b>14</b>
1-3-4-1 Les jeunes .....	14
1-3-4-2 Les parents.....	14
<b>1-3-5 Le SAI et les limites de la suppléance familiale.....</b>	<b>15</b>
1-3-5-1 Les MECS : un statut unique, des réalités multiples.....	15
1-3-5-2 Le Service d'Accueil en Internat : implantation et capacité d'accueil .....	15
1-3-5-3 L'équipe éducative : stabilité et volonté de se former .....	16
1-3-5-4 Nature du projet éducatif.....	17
1-3-5-5 Le travail avec les parents, déclaration d'intention ou réalité ?.....	18

1-3-6	Seconde hypothèse .....	19
1-4	Interroger les missions du côté des familles .....	20
1-4-1	Analyse des défaillances familiales .....	20
1-4-2	Spécificités des familles concernées par la protection de l'enfance .....	21
1-4-3	La protection des enfants par séparation du milieu familial, un enjeu européen .....	22
1-4-3-1	Une approche différente, le modèle allemand.....	22
1-4-4	Retour en France.....	23
1-4-4-1	Le soutien à la parentalité comme projet démocratique.....	24
1-4-5	Troisième hypothèse .....	24
<b>2<sup>EME</sup></b>	<b>PARTIE .....</b>	<b>26</b>
2-1	Du parent à la parentalité.....	26
2-1-1	De la puissance paternelle à l'autorité parentale partagée .....	27
2-1-1-1	De l'antiquité à la révolution française, le père « tout puissant ».....	27
2-1-1-2	Du père « absolu » à l'autorité parentale partagée .....	28
2-1-2	Evolution de la place de l'enfant .....	29
2-1-3	L'éducation des enfants, une affaire publique .....	30
2-1-4	La crise de l'autorité parentale.....	31
2-1-5	La parentalité mise en cause.....	33
2-1-6	Parentalité et responsabilité.....	34
2-2	Du placement imposé à la délégation des missions d'éducation .....	35
2-2-1	La construction des pratiques éducatives .....	36
2-2-1-1	Le rôle éducatif des parents et les réalités de la co-éducation.....	36
2-2-2	La responsabilité déléguée.....	37
2-2-3	De la substitution à la subsidiarité, la parentalité partagée .....	38
2-3	La co-éducation : incitations, écueils et résistances.....	40
2-3-1	L'impact de la loi du 2 janvier 2002.....	40
2-3-2	L'éducation et la crainte du pire.....	42
2-3-3	La protection de l'enfance passe par la prise en compte du droit de participation des enfants .....	43
2-3-4	Eviter les amalgames et les confusions .....	44
2-3-5	Du parent à l'utilisateur .....	44
2-3-6	La participation.....	46
<b>3<sup>EME</sup></b>	<b>PARTIE .....</b>	<b>50</b>
3-1	Permettre l'évolution des pratiques.....	50
3-1-1	Diriger autrement .....	51

3-1-1-1 Diriger en équipe de direction .....	51
3-1-1-2 Diriger avec les cadres techniques .....	52
3-1-1-3 Diriger avec les équipes.....	52
3-1-1-4 Diriger avec les partenaires .....	53
<b>3-1-2 Prendre appui sur des bases solides et reconnues pour conduire le changement.....</b>	<b>53</b>
3-1-2-1 Identifier l'offre de service actuelle du SAI .....	54
<b>3-1-3 Optimiser l'organisation.....</b>	<b>56</b>
3-1-3-1 Le coordinateur d'équipe ou comment restaurer l'image du SAI .....	56
3-1-3-2 La double référence ou comment éviter les rivalités avec les parents .....	57
3-1-3-3 L'analyse des pratiques ou comment travailler sur les représentations .....	57
<b>3-2 Vers la co-éducation .....</b>	<b>58</b>
<b>3-2-1 Faire converger les pratiques dans le sens de la co-éducation .....</b>	<b>59</b>
3-2-1-1 Respecter l'autorité parentale .....	59
3-2-1-2 La distance géographique de la résidence des parents .....	60
3-2-1-3 Maintenir l'usager dans son école habituelle.....	60
3-2-1-4 Favoriser les soins psychologiques à proximité du domicile des parents ..	60
3-2-1-5 Permettre l'accueil des fratries .....	60
3-2-1-6 Un budget compatible avec une politique de proximité .....	61
<b>3-2-2 Mettre en place de nouveaux services .....</b>	<b>61</b>
3-2-2-1 Le conseil de la vie sociale .....	61
3-2-2-2 Moduler les parcours d'internat .....	62
3-2-2-3 Le point rencontre enfants-parents .....	63
<b>3-3 La co-éducation, une exigence méthodologique, une approche différente des compétences professionnelles .....</b>	<b>64</b>
<b>3-3-1 Formaliser une méthode pour penser le changement .....</b>	<b>64</b>
3-3-1-1 Un analyseur pertinent, les écrits professionnels .....	64
3-3-1-2 La coopération des acteurs comme modèle des relations de la MECS .....	67
<b>3-3-2 La question des compétences .....</b>	<b>68</b>
<b>3-3-3 Définir les compétences adaptées à la qualité du service à rendre .....</b>	<b>69</b>
<b>3-3-4 Du Service d'Accueil en Internat au Service d'Accompagnement Individualisé .....</b>	<b>70</b>
<b>3-3-5 Affirmer un projet managérial fort .....</b>	<b>71</b>
3-3-5-1 La validation politique .....	71
3-3-5-2 Un impératif incontournable : communiquer .....	72
3-3-5-3 Une exigence, évaluer .....	72
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>75</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>77</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>I</b>
<b>Réponses au questionnaire envoyé aux directeurs des MECS de l'Essonne.....</b>	<b>II</b>
Analyse quantitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI .....	II
Analyse qualitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI .....	III
<b>Répartition des charges du SAI en 2005.....</b>	<b>IV</b>
<b>Effort financier pour la formation des personnels en 2007 .....</b>	<b>IV</b>
<b>Modèle de fiche compétences .....</b>	<b>V</b>
<b>Calendrier prévisionnel des actions .....</b>	<b>VI</b>
<b>Architecture prévisionnelle du SAI .....</b>	<b>VII</b>

---

## Liste des sigles utilisés

---

AEMO	:	Action Éducative en Milieu Ouvert
ANCREAI	:	Association Nationale des Centres Régionaux pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée
ANDASS	:	Association Nationale des Directeurs d'Action Sociale et de Santé des conseils généraux
AP	:	Accueil Provisoire
ASE	:	Aide Sociale à l'Enfance
CG	:	Conseil Général
CAFME	:	Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur Éducateur
CASF	:	Code de l'Action Sociale et des Familles
CVS	:	Conseil de la Vie Sociale
CIDE	:	Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant
DEES	:	Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé
DRESS	:	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
EJE	:	Éducateur de Jeunes Enfants
ES	:	Éducateur Spécialisé
ETP	:	Équivalent Temps Plein
FCE	:	Formation en Cours d'Emploi
IRFASE	:	Institut de Recherche et de Formation à l'Action Sociale de l'Essonne
ME	:	Moniteur Éducateur
MECS	:	Maison d'Enfants à Caractère Social
ODAS	:	Observatoire national De l'Action Sociale décentralisée
ONED	:	Observatoire National de l'Enfance en Danger
OPCA	:	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
OPP	:	Ordonnance Provisoire de Placement
PCG	:	Président du Conseil Général
SAI	:	Service d'Accueil en Internat
SAPMN	:	Service d'Adaptation Progressive en Milieu Naturel
TE	:	Tribunal pour Enfants
VAE	:	Validation des Acquis de l'Expérience

## INTRODUCTION

Issues des mouvements caritatifs d'aide aux orphelins, les Maisons d'Enfants à Caractère Social se sont développées sur un modèle paternaliste de substitution. Les souffrances liées à la séparation, les traumatismes liés à de multiples maltraitements étaient mésestimés. Dans ce contexte, les familles vécues comme nocives étaient tenues à l'écart des décisions concernant leurs enfants. Les institutions fonctionnaient sur elles-mêmes avec pour projet le fonctionnement du groupe au détriment de l'individu dont les dossiers n'étaient connus que du seul directeur et de l'administration de l'aide sociale.

A partir des années 80, une idéologie inverse tend à s'imposer sur fond d'économies budgétaires et de révélations de maltraitements institutionnels. La pire des familles vaut mieux que le meilleur des établissements, il s'agit d'éviter le placement à tout prix. Or, la typologie des mineurs (problèmes comportementaux et échecs scolaires) relativise ce positionnement. Le mouvement est cependant amorcé. A partir de 1989, grâce aux recherches théoriques et scientifiques, la notion de suppléance familiale s'impose. Différents textes viennent reconnaître les droits des enfants et la notion de projet individualisé. La notion d'accueil est préférée à celle de placement<sup>1</sup>.

Nommé directeur d'une MECS en avril 2003, je découvre mes nouvelles fonctions avec, en arrière plan, la loi 2002-2<sup>2</sup> qui, afin de rénover l'action sociale, impose désormais ses outils et reconnaît le droit pour les familles à participer à la vie de l'établissement. Sa mise en œuvre, m'imposera d'en mesurer les enjeux dans le champ particulier de la protection de l'enfance. En effet, les mutations de la société, la promulgation de différentes lois portant, notamment, sur l'exercice de l'autorité parentale viennent bousculer les images traditionnelles de la famille. Ce n'est pas sans effet sur les pratiques des professionnels dans un contexte où les pouvoirs publics tentent de promouvoir des actions de valorisation et de soutien auprès des familles mais les stigmatisent aussi comme principales responsables des difficultés de leurs enfants<sup>3</sup>.

Il faut donc admettre que l'institution familiale traverse une crise identitaire marquée tant par le remaniement de ses structures (concubinage, divorces, monoparentalité, recompositions diverses) que par la redéfinition des rôles parentaux et des modes de relation qui s'ensuivent entre les générations. Nombre de familles connaissent, de surcroît, une importante dégradation de leurs conditions d'existence, génératrice d'isolement, de déstabilisations et donc parfois de violences, de maltraitements de toutes formes, subies ou agies. Les difficultés des parents à assumer leurs responsabilités

---

<sup>1</sup> SZWED C. Penser l'avenir. *JDJ*, mars 2002, n° 213, pp. 28-43.

<sup>2</sup> Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. *J.O.* du 03-01-02.

<sup>3</sup> Le contrat de responsabilité parentale est applicable depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2006.



éducatives proviennent souvent d'une série de difficultés économiques et sociales (chômage, logement, marginalisation) et/ou personnelles (stress de tous ordres, conflits conjugaux, problèmes de santé mentale). Ces parents peuvent avoir eux-mêmes traversé, pendant leur enfance ou leur adolescence, des crises familiales jalonnées le cas échéant de violences, de carences ou de négligences graves infligées par les différents adultes chargés de leur éducation. Chacune ou l'ensemble de ces circonstances serait de nature à affecter la construction de leur capacité à devenir parent, puis à le rester. Elles pointent dans tous les cas les besoins d'accompagnement, plutôt que de suppléance, de substitution ou de contrainte. Elles soulignent aussi les limites des seules approches psychosociales individuelles à visée réparatrice.

Alors que la réforme de la protection de l'enfance est annoncée comme imminente, le débat est désormais engagé entre tenants d'une approche familialiste de l'éducation et tenants du centrage sur l'enfant de l'action des professionnels. Dans ce contexte, les Maisons d'Enfants à Caractère Social pourraient se trouver rapidement dans la tourmente au risque, cédant aux idéologies, de mener des combats d'arrière garde ou de sacrifier les mineurs qui leur sont confiés au seul droit des parents.

Je suis convaincu que, portées par leurs associations, les MECS ont une place à défendre, celle d'une souplesse institutionnelle et de l'adaptabilité maximale aux besoins des personnes accueillies. Elles doivent porter la conviction que dans nombre de situations, il est possible d'accompagner les parents dans une démarche de construction de leur parentalité. Elles doivent cultiver la capacité des équipes à évaluer, dans le respect de leur mission de protection, les modalités d'accompagnement les plus propices à la mise au travail de la question du lien parents-enfants afin d'opter pour le cadre d'intervention le plus favorable, sachant qu'il peut être modulé et modifié en fonction de l'évolution de l'usager et de son environnement parental.

Pour garantir une telle réorientation du travail, le concept de co-éducation me semble permettre la résolution des nombreux paradoxes qui empêchent de penser la clinique mais aussi le management des équipes et des projets.

Ma réflexion de directeur et d'acteur de la protection de l'enfance s'attache à démontrer les limites du travail entrepris dans les MECS et singulièrement celui du SAI. Un détour par une réflexion sur la parentalité (les parentalités) et le droit des enfants mettra en exergue les enjeux d'une refondation des missions des MECS et me permettra de poser les jalons d'une nouvelle approche du management des équipes.

# 1<sup>ERE</sup> PARTIE

## 1-1 Le Service d'Accueil en Internat, quand l'arbre cache la forêt...

Quand en avril 2003, l'association RPC-Coquerel me confie la direction du S.A.I., c'est clairement pour redonner du crédit à un établissement morcelé. Livré à lui-même depuis huit ans (je suis le 4<sup>ème</sup> directeur depuis 1995), les locaux sont dégradés, inadaptés, non conformes à la réglementation. Les équipes ont pris l'habitude de ne pas être dirigées, elles souffrent d'un turn-over endémique et, plus grave, les enfants et adolescents vivent dans l'insécurité, se montrent violents entre eux et avec le personnel. L'absentéisme scolaire et les fugues font, bien entendu, partie du tableau général. Connu depuis sept ans comme chef de service dans l'association, je suis attendu par les services de l'ASE qui, dès ma nomination, me convoquent pour me demander explicitement de redresser la situation.

### 1-1-1 S'appuyer sur l'histoire

Mon expérience de cadre de l'association et la connaissance de son histoire m'ont permis de me situer en adoptant une posture issue des pratiques de mes plus anciens prédécesseurs. Cette posture, je le savais, ne pouvait qu'être provisoire.

1-1-1-1 L'association RPC-Coquerel, une tradition de management charismatique  
Le « Rassemblement Protestant de Charité Coquerel » est fondé à Paris en 1868 par le pasteur Athanase Coquerel. La reconnaissance dont il bénéficie lui permet d'obtenir le soutien moral et financier de personnalités importantes comme Louis Blanc et Victor Hugo. L'œuvre du pasteur Coquerel sera à l'origine de la création des premières ambulances sociales. Elle est reconnue d'utilité publique le 26 janvier 1891. En 1901, Le Rassemblement acquiert une propriété de deux hectares à Crosne et y installe un orphelinat. La protection de l'enfance devient sa seule activité et, ce qui deviendra le département de l'Essonne, son seul territoire d'action. En 1905, l'œuvre prend la forme juridique d'association 1901. Pendant soixante-dix ans, l'orphelinat va poursuivre son œuvre dirigé par des directeurs aux méthodes paternalistes et omnipotentes telles que revendiquées par les conseils d'administration successifs<sup>4</sup>. En 1971, une convention est signée avec la préfecture de Seine et Oise. L'orphelinat, devenu foyer, prend le statut de Maison d'Enfants à Caractère Social. Progressivement, faute de savoir s'adapter, le foyer

---

<sup>4</sup> Le règlement intérieur de 1932 illustre de façon saisissante cette conception des rôles et places de chacun.

Coquerel perd de son aura. Il faut attendre 1985 et l'arrivée d'un nouveau directeur pour que l'association, prenant en compte l'évolution des pratiques éducatives, se développe jusqu'à accueillir, en 1995, 211 enfants et adolescents de 0 à 21 ans. Renouant avec la tradition charismatique des fondateurs, ce nouveau dirigeant va conduire, seul, cette évolution. Directeur de tous les nouveaux sites, il met en place des chefs de service qui assurent l'encadrement éducatif et la gestion des équipes. En 1995, la restructuration concertée avec les services du Conseil Général conduit à la création d'établissements autonomes dirigés par des directeurs. Une direction générale est créée sous la responsabilité de son fondateur. En 2004, la fusion avec l'Association Baptiste pour l'Entraide et la Jeunesse de Picardie (Abej) marque une nouvelle étape de son développement par la diversification de ses activités et de ses territoires d'action.

1-1-1-2 Tant va la cruche à l'eau..., ou les limites d'un changement non maîtrisé  
La maison « mère » située à Crosne a donc essaimé. Désormais (en 1995), cinq établissements distincts co-existent. Trois sont dirigés par des directeurs spécialement recrutés ; deux sont dirigés, sous le modèle ancien, par la direction générale assistée de chefs de services. Alors que le modèle historique donne toute satisfaction, les trois établissements réellement autonomes connaissent des crises aiguës. Les directeurs sont rejetés par les équipes. Ils seront finalement licenciés pour être remplacés par des chefs de services issus de la base et promus directeurs à cette occasion. Le SAI sera le dernier à connaître cette évolution. Il va rester en crise jusqu'à ma nomination en 2003.

#### 1-1-1-3 Sortir de la crise..., et après ?

Il n'entre pas dans mon propos de dresser, aujourd'hui, le catalogue des mesures prises entre 2003 et 2004 pour garantir la sécurité et rassurer usagers et professionnels mais aussi, familles et partenaires, conseil d'administration et autorité de contrôle. Qu'il me suffise de dire que durant cette période, il m'a fallu être sur tous les fronts en assumant totalement le rôle de « patron » qui m'était assigné tout en préparant la mutation du service. J'avais revêtu, pour répondre à l'urgence, les attributs de mes illustres prédécesseurs. Il s'agissait désormais de dépersonnaliser la fonction et d'inscrire l'établissement dans la loi 2002-2 en évitant les précipitations dont j'avais eu à traiter les conséquences. Un risque majeur pour le directeur que j'étais, résidait dans une analyse au premier degré en considérant, en situation de crise, qu'il suffisait de restaurer un équilibre pour avoir rempli sa mission. De mon point de vue, je n'avais fait que créer les conditions d'une évaluation plus fine, déparasitée de ce qui faisait écran, l'arbre qui cachait la forêt. Le travail de fond allait pouvoir commencer.

#### 1-1-1-4 Quelle démarche pour quel objectif ?

La loi du 2 janvier 2002 place l'utilisateur au cœur du dispositif. Cette injonction est sans doute adaptée à la mise en œuvre de projets individualisés et au respect des libertés individuelles mais ne peut rendre compte d'une situation plus complexe, l'accueil en collectivité d'un ensemble d'individualités. Or, l'élaboration d'un projet d'établissement n'a de sens que dans son adéquation à une population spécifique pour s'adapter, *in fine*, à chaque membre de ce groupe. Pour faire évoluer les pratiques du SAI et l'inscrire dans le dispositif départemental, en mutation, de la protection de l'enfant, il m'a semblé indispensable de prendre appui sur les ressources internes de l'établissement et de l'association, mais également de risquer une confrontation moins consensuelle en mettant à contribution l'expertise d'établissements voisins, du tribunal pour enfants de l'Essonne et des services du Conseil Général. Chacune des données ainsi collectées se devait d'être mise à l'épreuve d'ouvrages et d'études nationales ou locales afin d'en vérifier la pertinence. Cette démarche, nous y reviendrons, m'a conduit à solliciter l'avis d'ATD-Quart-Monde pour confronter mon analyse, qui prenait corps, à celle des représentants de familles d'enfants placés. En dernier lieu, j'ai demandé validation de ce travail d'élaboration à mon conseil d'administration, puis aux responsables administratifs et politiques chargés de la protection de l'enfance au CG de l'Essonne.

## 1-2 Interroger les missions

Les Maisons d'Enfants à Caractère Social accueillent, pour des séjours de durées variables, les enfants et adolescents dont les familles se trouvent en difficulté momentanée ou durable et ne peuvent, seules ou avec le recours de proches, assumer la charge et l'éducation de leurs enfants. Les mineurs sont confiés, dans le cadre du double système de protection de l'enfance, par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (AP), il s'agit alors d'un placement concerté avec les familles, ou par le juge des enfants (OPP), il s'agit d'un placement imposé. Le PCG organise et finance, sous forme de prix de journée, ces placements administratifs ou judiciaires (article L.222-5 du CASF). Une convention lie le gestionnaire et le service de l'Aide Sociale à l'Enfance.

### 1-2-1 La séparation : protéger et permettre le retour

Le Code civil, dans son article 371-2, réaffirme que « *l'autorité appartient aux pères et mères* » dans l'objectif de protéger les enfants dans leur sécurité, leur santé et leur moralité. C'est à cet effet que les parents disposent du droit de garde et d'éducation. L'article 375 en admet cependant des restrictions « *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... ».* Avant de définir cette notion de danger, il me paraît nécessaire de rappeler que l'article 375-2 du Code civil précise que, chaque fois qu'il est possible, le mineur doit être maintenu dans son milieu. Le placement intervient donc, normalement, en dernier recours. Dans ce cadre judiciaire, l'Ordonnance Provisoire de Placement devra être revue dans les six mois (pour la première mesure) et au minimum tous les deux ans (pour les jugements de garde). Chaque décision peut être réexaminée à tout moment. L'analyse des arrêts de la Cour européenne des droits de l'homme concernant les atteintes à l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme<sup>5</sup> démontre que la jurisprudence affirme l'existence d'« obligations positives » pour les États. Ceux-ci doivent favoriser le développement du lien familial lorsqu'il est présent. La Cour reconnaît le recours aux séparations contraintes mais précise qu'elles ne sont justifiées, dans la majorité des cas, que si elles poursuivent le but ultime d'unir à nouveau le parent naturel et l'enfant<sup>6</sup>.

L'intervention de la MECS s'inscrit bien dans le double objectif de protection et de restauration des liens familiaux.

### **1-2-2 Protéger..., mais de quoi ?**

L'ODAS définit l'enfance en danger suivant deux axes : **l'enfant en risque**, qui n'est pas pour autant maltraité, mais connaît des conditions d'existence risquant de compromettre sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son entretien et **l'enfant maltraité** qui est victime de violences physiques, d'abus sexuels, de violences psychologiques, de négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique<sup>7</sup>.

Cette distinction opérée par l'ODAS suscite, de mon point de vue, un commentaire évident. Le SAI, dans sa dimension protectrice, accueillerait des enfants à protéger d'un danger immédiat et des enfants à prémunir d'un risque plus diffus, non avéré, ne mettant pas nécessairement en cause la malveillance ou la dangerosité des parents. L'analyse des données chiffrées du SAI comparées à des études plus larges indique que la principale raison du placement d'un enfant est consécutive à l'appréciation d'un risque potentiel (7 accueils sur 10).

---

<sup>5</sup> L'article 8 est relatif au respect de la vie privée et familiale et prévient de l'ingérence arbitraire des pouvoirs publics.

<sup>6</sup> TULKENS F. Un juge à la Cour européenne s'exprime. In *Le droit de vivre en famille. Dossiers et documents de la revue Quart Monde*, 2003, n°11, pp. 95-106.

<sup>7</sup> Guide méthodologique de l'ODAS. juin 2001.

#### Répartition par type de danger des enfants placés

Enfants placés	IGAS 2000 <sup>8</sup>	SAI 2004	ANCREAI 2002 <sup>9</sup>	ODAS 2004 <sup>10</sup>
Enfants en risque	68,67%	51,2%	70%	80%
Enfants maltraités	31,33%	48,8%	30%	20%

Avec 50% des admissions de 2004 réalisées en urgence, le SAI se distingue sensiblement des données nationales (1 enfant maltraité pour 2 enfants placés) et semble répondre, plus que d'autres, à des problématiques de dangers avérés. Toutefois, le bilan du schéma départemental (1999-2004) de l'Essonne confirme une prédominance des actions de protection sur les actions de préventions (80% contre 20% en 2004). Ces chiffres, rapportés à ceux de l'ODAS, interrogent sur le choix du placement comme outil préventif. Nous y reviendrons.

### 1-2-3 Permettre le retour en famille..., quels résultats ?

La moyenne 2003-2004 montre que 47,06% des enfants sortant du SAI sont retournés vivre en famille. Dans le cadre de l'étude réalisée auprès d'établissements de l'Essonne, nous arrivons à un total de 39,75%<sup>11</sup>. Pour la France, il s'agissait, en 1998, de 52,3%<sup>12</sup>. Une analyse trop rapide pourrait permettre de superposer ces données aux chiffres précédents ce qui nous conduirait à considérer que seuls les enfants placés au titre de la prévention d'un risque seraient appelés à rentrer dans leurs familles au terme de leur placement au SAI. La réalité est plus complexe que cela.

#### 1-2-3-1 L'origine du placement

Le tableau suivant est tiré des rapports d'activité 2003 et 2004 du SAI.

<sup>8</sup> Sources IGAS. In NAVES P., CATHALA B. *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection*. 2000, p. 27.

<sup>9</sup> Sources ANCREAI. *Observer les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs relevant du dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines : Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines*. janvier 2003, p. 17.

<sup>10</sup> Sources ODAS. *Rapport 2005*, p. 5.

<sup>11</sup> Annexes, p. II. Le placement judiciaire marque parfois une dégradation importante des liens familiaux.

<sup>12</sup> Sources DRESS. *Les établissements et services pour enfants et adolescents en difficulté sociale : activité, personnel et clientèle au 1<sup>er</sup> janvier 1998*. Série statistiques - document de travail n° 48, février 2003, p. 124.

**SAI : Influence de l'origine du placement sur le taux de retours en famille**

Sortis en		Viennent de ↓	Vont vers →	famille		placement	
2003	20	famille		6	30%	5	25%
		placement		3	15%	6	30%
2004	31	famille		10	32,26%	4	12,9%
		placement		5	16,13%	12	38,71%
cumul	51	famille		16	31,37%	9	17,65%
		placement		8	15,69%	18	35,29%

Il démontre de façon saisissante que les enfants ne rentrant pas en famille, au terme d'un premier placement, s'installent dans des parcours institutionnels. Pour environ un tiers, les enfants rentrant en famille après une prise en charge au SAI sont directement issus de leur famille. Près de 18% d'entre eux quittent le SAI pour un nouveau placement alors que pour 35%, leur séjour aura été une étape de plus dans un parcours institutionnel (40% pour les Yvelines)<sup>13</sup>. Pour mieux cerner cette première approche, et avant de formuler une hypothèse, je propose d'observer l'impact des durées de placement sur le taux de retours en famille.

**1-2-3-2 La durée du placement, facteur déterminant d'un possible retour**

Les durées moyennes de séjour dans un établissement approchent, selon notre étude, 3 ans<sup>14</sup>, ce qui est supérieur aux chiffres nationaux<sup>15</sup> de 1998 (70,5% de moins de 2 ans). Cependant, le SAI et les établissements retenus pour l'étude n'étant pas limités par des tranches d'âge restrictives et accueillant des jeunes pour des séjours courts (accueil d'urgence ou de dépannage) et longs (8 ans pour un seul établissement), nous pouvons considérer que la durée moyenne des séjours n'est pas anormale au regard des pratiques courantes du secteur. Observons ci-dessous, l'impact des durées de placement sur les retours en familles des jeunes confiés :

**Influence de la durée du placement sur le taux de retour en famille**

Durée du placement		0 à 6 mois		6 à 12 mois		12 à 18 mois		18 à 24 mois		> à 24 mois		
avant retour en famille		SAI < 1 an = 41,66%		SAI 1 an < 37,50% > 2 ans		France 21,64%						
SAI	2003	9	1	11,11%	2	22,22%	2	22,22%	2	22,22%	2	22,22%
	2004	15	4	26,67%	3	20%	3	20%	2	13,33%	3	20%
	cumul	24	5	20,83%	5	20,83%	5	20,83%	4	16,67%	5	20,83%
France 98 <sup>16</sup>		10946	3669	33,52%	2048	18,71%	1105	10,09%	1264	11,55%	2860	26,13%

<sup>13</sup> ANCREAL in opus cité, p. 41.

<sup>14</sup> Réponses aux questionnaires, annexes p. III.

<sup>15</sup> Sources DREES. In opus cite p. 124.

<sup>16</sup> DRESS. Ibid, p. 124.

Les retours en famille s'effectuent majoritairement entre 1 an et 2 ans de placement. Au delà, les séjours peuvent atteindre jusqu'à 8 ans dans le même établissement. Les retours en famille concernent alors des jeunes qui, devenus majeurs, quittent les dispositifs de l'ASE.

Il en résulte que toute action éducative qui n'aboutit pas rapidement a peu de chance d'évoluer dans le sens d'un retour en famille.

### 1-2-3-3 Faut-il parler d'échec de la protection de l'enfance ?

S'intéresser aux conditions de réussite d'un projet d'établissement conduit nécessairement à en constater les échecs. De ce point de vue, près de la moitié des enfants placés aujourd'hui l'est à la suite d'une réorientation liée à l'âge (spécialisation de certains établissements) ou de difficultés conduisant à une rupture de la prise en charge. Pour 48%, les jeunes admis au SAI vivaient en famille avant le placement<sup>17</sup>. Dans notre échantillon, il s'agit de 43,23%<sup>18</sup>. Les Yvelines indiquent 58,7%<sup>19</sup> mais ajoutent un facteur important concernant 12,9% des enfants dits « boomerang » qui, après un retour en famille, sont de nouveau placés. Les chiffres nationaux de 1998 (68,6%)<sup>20</sup> pourraient alors être minorés. Faute d'étude permettant de rendre lisible le parcours des jeunes pris en charge par l'ASE, nous notons les appréciations d'ATD-Quart-Monde ou d'Emmaüs France qui estiment qu'une majorité des populations en situation précaire a connu des placements dans l'enfance. Faut-il pour autant, à l'instar de Maurice Berger<sup>21</sup>, parler d'échec de la protection de l'enfance ? De mon point de vue, certainement pas ! En effet, il serait difficile d'aboutir à une telle conclusion alors même que les arguments développés par les uns et les autres sont diamétralement opposés et s'annulent.

### 1-2-4 Première hypothèse

La séparation d'enfants de leur milieu familial, au titre de la protection de l'enfance, repose sur deux objectifs clairement reconnus par les textes nationaux et européens. Il s'agit, d'une part de protéger et, d'autre part, de favoriser la restauration des liens familiaux afin de permettre, autant que possible, le retour de l'enfant dans sa famille. J'ai, à partir d'éléments spécifiques au SAI mais aussi de données fournies par des établissements de mon département ou d'autres ayant valeur nationale, repéré deux failles essentielles dans le dispositif de protection de l'enfance par séparation du milieu familial. La première, c'est l'usage judiciairisé du placement dans un cadre préventif ; la

---

<sup>17</sup> Analyse quantitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI. Annexes, p.II.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> ANCREAI. In opus cite, p. 11.

<sup>20</sup> Sources DREES in opus cite, p. 102.

<sup>21</sup> BERGER M. *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod 2003.



seconde, c'est de ne réussir qu'une fois sur deux à permettre le retour en famille des enfants placés. Peut-on envisager une corrélation entre ces deux éléments ? Se pourrait-il qu'en confondant les différentes typologies d'enfants il en résulte une approche du travail avec les parents qui expliquerait le taux moyens de retour en famille ? Il s'agit là, sortant du simple constat, de me positionner comme directeur et non comme idéologue. Aussi s'agit-il maintenant de mettre à l'épreuve cette hypothèse en interrogeant le contexte d'intervention de la MECS.

### 1-3 Interroger le contexte d'intervention de la MECS

Questionner le contexte d'intervention de la MECS c'est, pour moi, vérifier en termes de moyens humains, d'équipements, de projet, d'inscription dans le dispositif départemental et dans le réseau des partenaires ce qui pourrait valider ou invalider mon hypothèse. C'est vérifier la capacité de l'établissement à répondre, aujourd'hui et demain, aux exigences des politiques publiques. Mais, c'est avant tout, du point de vue des usagers et de leurs familles, vérifier la pertinence du travail mis en œuvre et en évaluer les limites afin de l'adapter aux contraintes repérées et aux mutations, à venir, de l'acte éducatif.

#### 1-3-1 Le placement marque l'échec des actions concertées avec les familles

Affirmer que le placement sert d'outil préventif c'est, à l'évidence, faire référence à la judiciarisation grandissante des signalements.

**Evolution du taux de judiciarisation des signalements de 1998 à 2004**

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Transmissions judiciaires	49 000	47 500	47 500	48 000	49 000	52 000	56 000
Suites administratives	34 000	36 000	36 300	37 500	37 000	37 000	39 000
Total des signalements d'enfants en danger	83 000	83 500	83 800	85 500	86 000	89 000	95 000
<b>Judiciarisation des signalements</b>	59%	57%	57%	56%	57%	58%	60%

Source : ODAS

Le nombre de transmissions des signalements aux magistrats a progressé de 14,46% en 7 ans. Selon les analyses qualitatives apportées par les départements, cette situation traduit le désarroi croissant des travailleurs sociaux. D'une part, ils se trouvent confrontés à des situations de plus en plus complexes, avec des enfants signalés à plusieurs reprises faute d'avoir pu mettre en place une réponse adéquate. D'autre part, ils se trouvent de plus en plus souvent face à des parents qui refusent le travail avec les services de l'ASE. Or en l'absence d'accord volontaire de la famille, le recours à la justice devient le seul

moyen d'action. Enfin, la médiatisation des affaires récentes influe sans doute pour partie dans le sens d'une plus grande judiciarisation<sup>22</sup>.

Dans le premier chapitre de cette partie du document, j'indiquais que ma démarche m'avait conduit à solliciter l'analyse d'ATD-Quart-Monde. En effet, il me semblait incontournable de comprendre « de l'intérieur » ce qui pouvait conduire les familles à une telle défiance vis-à-vis des services sociaux et à un refus de coopérer qui pourrait trouver son origine dans la nature même des relations entre parents et professionnels marquée par...

### **1-3-2 ... L'ombre de la séparation parents-enfants et la saisine de la justice<sup>23</sup>**

Pour ATD-Quart-Monde, plus les gens sont pauvres ou exclus, plus la réussite familiale constitue un projet central : une unique richesse. L'assistante sociale, figure emblématique du « rapt » des enfants suscite la défiance<sup>24</sup>. Cette peur viscérale<sup>25</sup> pousse des familles au déni ou à renoncer à l'exercice de leurs droits<sup>26</sup>. L'association « Le fil d'Ariane » pointe que les familles en relation avec l'ASE sont, avant tout, des familles en souffrance. Certaines se sentent incomprises, « broyées » par le système. Leurs protestations violentes, expression d'une souffrance, se retournent souvent contre elles<sup>27</sup>. Dans ce contexte...

### **1-3-3 ... Le juge des enfants est, à la fois, arbitre et prescripteur**

Selon la présidente du TE de l'Essonne, la mésentente entre un travailleur social et une famille n'est pas, en soi, indicateur de placement. Cependant, l'absence de référentiel et d'indicateur conduit inévitablement à une appréciation subjective des situations. Accentué par l'absence de protocole dans la tenue des audiences<sup>28</sup>, le sentiment de disqualification ou d'humiliation des parents et des jeunes rend parfois difficile l'application de l'article

---

<sup>22</sup> ODAS. *Protection de l'enfance : observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. Rapport 2005, p. 9.

<sup>23</sup> GREVOT A. In Rapport NAVES, 2003, pp. V102/113.

<sup>24</sup> ODAS. *Protection de l'enfance : observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. Rapport 2005, p. 9.

<sup>25</sup> « Le spectre du placement, menace potentielle ou peur irraisonnée de la séparation, plane en permanence...comme un obstacle insurmontable où le dialogue vient buter et où le malentendu s'installe. ». ROMEO C. *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. octobre 2001, p. 13.

<sup>26</sup> Entretien avec Mme Caillaux d'ATD-Quart-Monde le 6/01/06.

<sup>27</sup> Mme Gadot, présidente du Fil d'Ariane in Schéma départemental 2005-2010 de l'Essonne, annexes, novembre 2005, p. 16.

<sup>28</sup> Lire le rapport DESCHAMPS, janvier 2001.

375-1 du Code civil exigeant du juge des enfants de toujours s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée. Le placement peut alors être prescrit dans un climat de défiance entre familles, jeunes et professionnels. Ceci n'est pas neutre lorsque la moyenne 2003-2004 des admissions au SAI indique que 82% des mineurs accueillis relèvent d'un placement judiciaire<sup>29</sup> (nos autres sources<sup>30</sup> indiquent des taux variant de 70 à 80%).

Les conditions de l'accueil d'un enfant en MECS peuvent être difficiles et douloureuses. Pour autant, elles sont assez souvent dépassées<sup>31</sup> pour permettre les conditions d'un travail non conflictuel avec les familles et les jeunes accueillis.

### **1-3-4 Comment les usagers évaluent-ils l'établissement d'accueil ?**

#### 1-3-4-1 Les jeunes

L'étude menée en 2004 auprès d'enfants placés en Maine et Loire<sup>32</sup> nous informe sur l'appréciation subjective de leur placement par les enfants. 55 % se disent soulagés, 69 % coopèrent très volontiers au placement et 10 % s'y opposent. Si nous évaluons la situation du SAI au regard de critères tels que le comportement à l'école, les fugues ou la violence intra établissement, nous pouvons considérer l'acceptation des mineurs accueillis comme conforme à cette étude.

#### 1-3-4-2 Les parents

L'étude réalisée dans les Yvelines<sup>33</sup> montre que les parents sont soucieux de la qualité de l'hébergement, de l'alimentation et des soins prodigués à leur enfant. Ils sont majoritairement satisfaits des conditions offertes.

La confiance accordée par les parents à l'équipe éducative repose sur l'accessibilité des services, sur la transparence des informations, sur la reconnaissance de l'enfant comme individu singulier, sur la capacité de l'équipe à gérer les crises. De manière quasi-unanime, les parents estiment que leur enfant est en sécurité dans le lieu d'accueil. Cependant, la plupart d'entre eux s'inquiètent du danger représenté par les autres enfants placés. Les familles, qui nous observent autant que nous les observons, mettent en cause l'humanité, l'écoute, la disponibilité des professionnels. Elles souhaitent une lisibilité des

---

<sup>29</sup> Analyse quantitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI. Annexes, p.II.

<sup>30</sup> Idem, ainsi que ANCREAI. In opus cite, janvier 2003, p. 17 et DREES p.103.

<sup>31</sup> ROMEO C. in opus cite, p. 14.

<sup>32</sup> MALINSKY MAREY P, thèse de doctorat de médecine (qualification en psychiatrie) *Le placement de l'enfant : quels contextes ? Quelles conséquences ? Quelles approches ?* Faculté de médecine d'Angers, 19 mai 2005, p. 202.

<sup>33</sup> ANCREAI, in opus cite, conclusions du volet Enfance et Famille du schéma départemental des Yvelines.

interventions : quel est le « périmètre » des fonctions de l'éducateur, du psychologue ? Elles fustigent notre flou ou nos non-réponses : « Ceci ne relève pas de ma compétence, c'est le psychologue »... ou inversement. Elles pointent le manque de connaissance de la législation de certains éducateurs<sup>34</sup>. Les professionnels, prisonniers de leur mandat, refuseraient toute prise de risque au détriment d'une valorisation authentique des compétences des familles. Par ailleurs, les familles estiment particulièrement injuste, alors qu'elles n'ont pas élevé leurs enfants, qu'on leur rende, devenus adolescents, parce qu'ils mettent à mal les institutions. Le système les rendrait ainsi responsables des difficultés initiales mais aussi de l'échec de la prise en charge<sup>35</sup>. Nous y reviendrons. Prenons acte que, dépassées les difficultés initiales, le contexte étant apaisé, il devient difficile d'expliquer la difficulté à collaborer plus étroitement avec les familles ?

### 1-3-5 Le SAI et les limites de la suppléance familiale

#### 1-3-5-1 Les MECS : un statut unique, des réalités multiples

Au 1er janvier 1998, la France comptait 1126 MECS disposant de 41800 places<sup>36</sup>. Ces établissements fonctionnent avec scolarité interne (le ministère de l'Éducation nationale assure le contrôle pédagogique des classes installées dans ces MECS) ou en foyer ouvert (les enfants sont scolarisés ou reçoivent une formation professionnelle à l'extérieur). Certaines disposent de familles d'accueil ou d'appartements autonomes, d'autres ne travaillent qu'après de jeunes majeurs ou des mères avec enfants...

#### 1-3-5-2 Le Service d'Accueil en Internat : implantation et capacité d'accueil

Le SAI est une MECS, sans habilitation justice, qui accueille 42 garçons et filles de 7 à 17 ans hébergés (en mixité) dans 3 maisons implantées en zones pavillonnaires sur les communes de Crosne, Ste Geneviève des Bois et St Michel sur Orge dans l'Essonne. Le SAI s'inscrit dans le dispositif des 23 MECS<sup>37</sup> implantées dans ce département.

**Situation comparative du SAI au regard des capacités d'accueil en 2003**

	France	Essonne	Echantillon de l'étude	Abej-Coquerel dans l'Essonne	
nombre de MECS	1128	23	7	5	dont SAI
places installées	41159	899	386	211	42

Sa capacité, bien qu'inférieure à celles de l'échantillon, se situe dans la moyenne des établissements de même type en France<sup>38</sup>.

<sup>34</sup> Mme Gadot in opus cite.

<sup>35</sup> Entretien avec Mme Caillaux d'ATD-Quart-Monde le 6/01/06.

<sup>36</sup> DRESS, in opus cite, p. 67.

<sup>37</sup> DRESS ibid., p. 73.

<sup>38</sup> DRESS ibid., p. 71.

### 1-3-5-3 L'équipe éducative : stabilité et volonté de se former

L'équipe éducative, désormais stable, est composée de 21 ETP et 2 ME en contrat de professionnalisation. Elle est, à 78%, diplômée ou en formation qualifiante. Comparé aux chiffres nationaux<sup>39</sup>, le taux de personnels sans qualification demeure important mais conforme à la situation actuelle des MECS du département. Conscients des difficultés engendrées par une sous qualification trop importante des équipes éducatives, les associations gestionnaires de MECS, le Conseil Général et l'IRFASE (centre de formation implanté dans l'Essonne) ont mis en place depuis 2003 une convention permettant de présenter, sur six ans, des personnels sans qualification au certificat d'aptitude aux fonctions de Moniteur Educateur<sup>40</sup>. J'ai, bien entendu, engagé deux salariés (un par promotion) dans ce processus de qualification. Les niveaux de qualification des personnels éducatifs se déclinent donc de la manière suivante :

EFFECTIF EDUCATIF DU S.A.I. AU 30/04/06						
Educateurs spécialisé	Moniteurs éducateurs	Educatrices de jeunes enfants	Animateurs	Animateurs sans diplôme	Personnels sans qualification	Moniteurs Educateurs en Contrat de Professionnalisation
4	6	2	1	3	5	2

La prise de conscience des décideurs associatifs et politiques des besoins en formation m'a permis d'inscrire dès le budget 2004 une ligne spécifique (hors formation permanente) pour une formation *intra* à l'écriture professionnelle. La pérennisation de cette action et son audience auprès des équipes permettent d'envisager son évolution d'un usage formel de l'écrit professionnel à un usage plus conforme aux attentes des usagers, au regard notamment, du droit d'accès au dossier personnel. Dans le même temps, la création d'un séminaire annuel de travail<sup>41</sup> a fait ressortir les besoins en formation, ce qui me fournit, lors des entretiens annuels, l'argumentaire pour encourager les personnels à se former. Ainsi, nous comptons, en plus des ME en Contrat de Professionnalisation, 4 personnes en formation qualifiante :

1 EJE va passer son DEES en juin 2006.

1 animateur sans diplôme va passer son CAFME en juin 2006

1 éducatrice sans qualification est en VAE pour obtenir son DEES

<sup>39</sup> Sources DREES in opus cite p.84.

<sup>40</sup> La 1<sup>ère</sup> promotion se présentera aux épreuves en juin 2006. Les fonds proviennent de dotations spéciales des OCPA et du CG.

<sup>41</sup> Une semaine par an, pendant les vacances des enfants, l'ensemble du personnel (toutes fonctions confondues) réfléchit sur un thème de l'actualité de l'établissement. Le projet d'établissement et les livrets d'accueil ont été élaborés à partir de ces séminaires.

1 éducateur sans qualification est en formation de ME jusqu'en 2007.

De plus :

3 ME passent les sélections d'entrée en école d'ES

3 éducateurs sans qualification sont dans les mêmes démarches.

S'il est difficile de prévoir les intentions, à moyen terme, des personnels qui auront obtenu un diplôme national, il me paraît intéressant de risquer une projection à un an de distance.

EFFECTIF EDUCATIF DU S.A.I. AU 30/06/07 (PREVISIONS)						
Educateurs spécialisé	Moniteurs éducateurs	Educatrices de jeunes enfants	Animateurs	Animateurs sans diplôme	Personnels sans qualification	Moniteurs Educateurs en Contrat de Professionnalisation
6	8	1	1	2	3	2

Les capacités de l'établissement à absorber financièrement et humainement (gestion des absences) la qualification des personnels permettront, à cette échéance, de compter trois personnes en formation de longue durée (2 en FCE pour l'obtention du DEES, 1 en formation de médiation familiale sur le plan de formation). Un accord d'entreprise permet de gérer une partie des absences sur le temps personnel du salarié en formation. Des échanges de salariés entre différents établissements de l'association peuvent permettre de répartir les personnels à former dans différents services. Cette pratique, si elle déstabilise le fonctionnement, permet de répondre aux attentes des personnes sans avoir à repousser dans le temps leur entrée en formation. Ce tableau prévisionnel impliquerait alors 16 personnes diplômées et 5 en formation. L'amélioration constante de la qualification des personnels n'a de sens, de mon point de vue, qu'au regard de l'amélioration du projet d'accompagnement ou de prise en charge éducative.

#### 1-3-5-4 Nature du projet éducatif

Bien que nombreuses et multiformes, les MECS proposent, si l'on se réfère aux résultats de l'enquête menée auprès des établissements de l'Essonne, des projets très proches<sup>42</sup>. Si aucun établissement ne revendique une fonction « soignante », les référentiels théoriques renvoient à une approche psychanalytique des troubles et demeurent centrés sur les dimensions affectives et relationnelles entre parents et enfants<sup>43</sup>. Le travail proposé repose essentiellement sur l'accompagnement quotidien des mineurs que Paul Durning définit comme un projet de suppléance familiale « *visant à assurer les tâches*

<sup>42</sup> Analyse qualitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI. Annexes p.III.

<sup>43</sup> DURNING P. in rapport NAVES. *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence*. 2003, pp. v.72/113.

*d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, tâches mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle* »<sup>44</sup>. Alors même que tous les enfants et adolescents accueillis au SAI sont scolarisés à l'extérieur, ce qui implique une procédure d'admission écartant, en principe, les mineurs (les familles ?) particulièrement perturbés<sup>45</sup>, le SAI (et nombre de ses homologues départementaux) ne parvient pas à mettre en place le Conseil de la Vie Sociale prévu par la loi 2002-2, ni le contrat de séjour. Je me suis longtemps demandé d'où provenaient de telles réticences à se mettre en conformité avec les textes et à se priver d'outils d'échanges et de coopération avec les familles et les jeunes accueillis. Dans une première approche, je suis tenté de penser que nous agissons (le SAI et bien d'autres), pour élaborer nos réponses éducatives, sur le même mode que celui que nous privilégions pour définir les difficultés des usagers, à savoir, selon une approche relationnelle. Ainsi, l'action éducative s'élabore-t-elle en fonction de l'observation-diagnostic réalisée au fur et à mesure des interactions professionnels-familles et de l'évolution de la vie familiale<sup>46</sup>. Or, les moyens, notamment humains dont nous disposons, ne permettent, le plus souvent, que d'accomplir les tâches de suppléance<sup>47</sup>. Le travail avec les familles relève pour beaucoup de la compétence des travailleurs sociaux de l'ASE, eux-mêmes débordés et peu disponibles<sup>48</sup>. De plus, quand il se fait, ce travail implique une coordination importante des professionnels afin d'éviter la dichotomie du travail avec les parents et les enfants.

### 1-3-5-5 Le travail avec les parents, déclaration d'intention ou réalité ?

Les missions des MECS et l'évolution de la législation conduisent les directeurs à engager un travail de meilleure prise en compte des parents. Le schéma départemental 2005-2010 du 91 fait du soutien à la parentalité un objectif prioritaire et propose, notamment, d'expérimenter les accueils séquentiels et toutes formes d'approches valorisant l'expertise et les compétence des familles<sup>49</sup>. Nous voyons là une ébauche de ce qu'il conviendra de nommer, plus loin, la co-éducation. Or, la co-éducation n'est pas un objectif en soi. Plus et mieux qu'une méthode, c'est un processus dynamique et

---

<sup>44</sup> DURNING P. *ibid.*

<sup>45</sup> Pour lesquels M Berger préconise des relations familiales très encadrées avec des visées thérapeutiques.

<sup>46</sup> FABLET D. *Suppléance familiale et interventions socio-éducatives : analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan, 2005, p 81

<sup>47</sup> GREVOT A. Ouvrons nos fenêtres ! *R.A.J.S.*, octobre 2002, n° 219.

<sup>48</sup> GREVOT A. *ibid.*

<sup>49</sup> Lettre du PCG de l'Essonne à Monsieur Philippe BAS, Ministre délégué à la Sécurité sociale, aux Personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la Famille. Evry, le 14 mars 2006.

pragmatique<sup>50</sup> qui implique la mise en cohérence des différents co-éducateurs (familiaux et institutionnels). L'étude du questionnaire distribué aux établissements de l'Essonne<sup>51</sup> montre l'inadéquation des projets d'établissement actuellement mis en œuvre avec l'ambition de co-éduquer, voire simplement, d'impliquer les familles. En effet, la volonté d'établir un partenariat avec les familles est contredite par la place objective qui leur est faite. Dans 6 cas sur 8, les CVS ne sont pas mis en place<sup>52</sup>. Le rôle prépondérant des chefs de services ou des directeurs dans les rencontres formalisées avec les parents renvoie les éducateurs aux seules tâches de suppléance. Le motif invoqué de cette mise à distance est principalement le manque de formation. Cette hiérarchisation de fait entre les parents et professionnels d'un côté et les cadres, de l'autre, invaliderait, selon Frédéric. Jésus, tout projet de co-éducation. De plus, le référent ASE, garant, au nom du PCG, du suivi individualisé, est peu présent dans les projets. Il n'est systématiquement invité, lors des rencontres avec les familles, qu'une fois sur huit. L'impossibilité de gérer les rencontres médiatisées dans l'établissement pose la question du maintien des liens, avec leurs parents, des jeunes interdits d'hébergement en famille. Globalement, la quasi-totalité des établissements tend à séparer les sphères familiales et institutionnelles de façon explicite (4 réponses) ou implicite (en ne prévoyant aucune circonstance « festive » pour faire entrer les familles dans les établissements).

A ce stade, je ne peux que constater les écarts entre les missions de la MECS, notamment dans la dimension de restauration des liens familiaux avec les pratiques courantes des établissements. Je constate également que la situation du SAI n'est pas isolée et ne peut s'expliquer ni par le manque de moyens (par rapport à d'autres), ni par le manque de qualification de ses personnels. Commence, pour moi, à s'ébaucher une perspective plus large.

### **1-3-6 Seconde hypothèse**

J'ai formulé, précédemment, l'hypothèse d'une difficulté (en amont et pendant le placement) pour les professionnels à travailler avec les familles d'enfants placés. J'en arrive, à ce stade de mon analyse, à considérer que le modèle supplétif qui sous-tend la presque totalité des projets d'établissement (des initiatives commencent à se développer selon une approche nouvelle) ne permet pas de répondre efficacement à l'objectif affirmé du retour en famille du plus grand nombre possible d'enfants. En gardant toujours à l'esprit la comparaison du SAI à des établissements analogues, j'ai constaté, au delà des déclarations d'intentions, des pratiques largement partagées dont l'effet est de tenir les

---

<sup>50</sup> JESU F. *Co-éduquer : vers un développement social durable*. Paris : Dunod 2004, p. 71.

<sup>51</sup> Analyse qualitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI. Annexes, p. III.

<sup>52</sup> Idem. Le schéma 2005-2010 de l'Essonne fait de l'installation des CVS une de ses priorités.



familles à distance des institutions, des professionnels de terrain, voire de leurs enfants eux-mêmes.

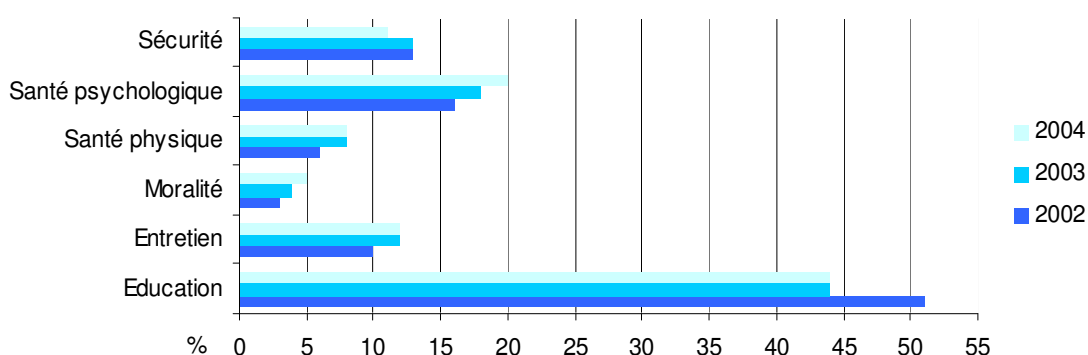
Il s'agit alors de dépasser cette formulation, sans doute excessive, pour tenter de comprendre qui sont ces familles dont il faudrait protéger enfants et professionnels.

## 1-4 Interroger les missions du côté des familles

### 1-4-1 Analyse des défaillances familiales

Dans le chapitre 2-2, j'annonçais qu'il me faudrait revenir sur la notion de risque et de l'usage préventif du placement. Selon l'ODAS, le risque de nature éducative s'affirme, en 2004, comme très largement prépondérant : il est mentionné comme risque principal dans 44% des cas. Il signifie que l'enfant est confronté à des problèmes aigus de scolarisation et de socialisation qui compromettent fortement ses chances d'intégration. Si l'on ajoute les enfants signalés parce qu'il existe un risque pour leur santé psychologique voire pour leur moralité ce sont 69 % donc 2/3 des enfants en risque qui sont concernés. Les autres risques, plus directement liés à une dégradation des conditions matérielles de vie s'affirment comme minoritaires. Pour l'ODAS, il s'agit là d'une accélération du processus de déstabilisation des familles par rapport aux années précédentes, expliquant pour partie le désarroi des travailleurs sociaux qui continuent de transmettre plus de la moitié des signalements pour risque à la Justice (52% en 2004 contre 51% en 2003)<sup>53</sup>.

Les types de risques cités à titre principal en 2002, 2003, 2004



Source : ODAS

Le croisement de ces informations nationales avec celles du SAI me paraît nécessaire car elles apportent des informations complémentaires concernant les problématiques

<sup>53</sup> ODAS *Protection de l'enfance : observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. Rapport 2005, p 6.

familiales. Elles confirment, notamment, la très forte proportion des carences éducatives des parents.

<b>Causes de l'accueil provisoire ou du placement</b>		%
Carences éducatives	60	48%
Difficultés psychologiques ou psychiatriques des parents	16	12,8%
Alcoolisme, toxicomanie	18	14,4%
Maltraitance : inceste, abus sexuels, sévices corporels...	27	21,6%
Incarcération du parent titulaire de l'autorité parentale	4	3,2%
<b>TOTAL (total supérieur à 70, plusieurs causes pouvant être citées)</b>	<b>125</b>	<b>100%</b>

Source : rapport d'activité 2004 du SAI ; étude réalisée sur 70 jeunes pris en charge dans l'année.

Il convient désormais d'interroger la notion de déstabilisation des familles.

#### **1-4-2 Spécificités des familles concernées par la protection de l'enfance**

À 21,43% les enfants confiés au SAI vivent dans une famille biparentale. Pour 47,14%, les jeunes sont élevés par un seul parent (dont 18,2% ont un parent décédé). Enfin, 25,72% vivent dans une famille recomposée et 5,71% sont des mineurs isolés. L'ODAS<sup>54</sup> estime qu'en France, 81% des mineurs vivent chez leurs 2 parents, 11% avec l'un des 2 et 6% en famille recomposée alors que la séparation et les divorces concernent 30% des enfants signalés. Ces chiffres montrent que le phénomène de désinstitutionalisation des relations conjugales<sup>55</sup> est particulièrement observable chez les familles d'enfants placés. Ceci pose la question de la capacité des professionnels à appréhender une réalité divergente de leurs propres références familiales<sup>56</sup> mais également, comme le souligne l'ODAS, l'efficience des dispositifs existants et la nécessité de développer, aux côtés des démarches individuelles et collectives de soutien à la parentalité, des démarches plus innovantes d'implication d'autres acteurs que les professionnels du social (appui sur le voisinage, parrainage d'enfants ou de familles, ...). C'est aussi en amont qu'il conviendrait d'agir en mettant en place des politiques plus volontaristes d'insertion (y compris à destination des familles monoparentales) et de développement social local pour briser, dans la vie quotidienne, l'isolement social bien souvent à l'origine de la dégradation du comportement des familles<sup>57</sup>. En évoquant des facteurs socio-économiques comme expliquant ou favorisant les difficultés familiales pouvant mettre les enfants en danger, nous sortons du champs psycho-relacionnel, moteur, nous l'avons vu, des actions de

<sup>54</sup> ODAS. *La décentralisation et la protection de l'enfance : quelles réponses pour quels dangers*. octobre 2003, p. 7.

<sup>55</sup> DULERY A. In *La parentalité en question*. Issy les Moulineaux : ESF p. 30.

<sup>56</sup> Contribution de l'ANDASS in rapport NAVES (opus cite), p. V.12/113.

<sup>57</sup> ODAS/SNATEM. *Mieux comprendre les circuits, mieux connaître les dangers*. 1999, disponible sur Internet : < [www.odas.net](http://www.odas.net) >

suppléance familial, pour aborder une approche socio-éducative de soutien à la parentalité dans le cadre de la protection de l'enfance. Un détour préalable par l'Europe permet d'en éclairer les enjeux.

### **1-4-3 La protection des enfants par séparation du milieu familial, un enjeu européen**

En France, selon l'ODAS, 135000 enfants sont placés au titre de la protection de l'enfance<sup>58</sup>. ATD-Quart-Monde, compilant des études publiées dans 10 pays européens, indique que 596300 enfants (1 enfant sur cent) sont, à ce titre, séparés de leurs parents<sup>59</sup>. Dans son ouvrage<sup>60</sup>, Alain Grevot analyse la diversité des approches européennes sur ces questions, notamment au regard de la place des familles dans les différents dispositifs de protection de l'enfance en Europe. Selon lui, si les modes de vie familiaux tendent à s'uniformiser en Europe occidentale, la dimension symbolique de la famille est sujette à différences. Pour le monde anglo-saxon, la famille se définit avant tout comme la réunion d'individus ayant des droits et des intérêts propres, l'enfant et l'adolescent occupent le coeur de l'approche « protection de l'enfance ». Pour l'Allemagne, la famille demeure encore avant tout la dyade mère-enfant. En Italie, la symbolique familiale varie d'une conception « forteresse » dans le sud, à une conception « coopérative » dans le nord urbain. La France reste le principal pays en Europe occidentale à accorder aux liens biologiques un caractère quasi-sacralisé dont le droit civil, et notamment la loi d'assistance éducative, est l'expression. Ce constat impose à Alain Grevot d'admettre, même si, selon lui, le modèle allemand pourrait, à terme, servir de référence<sup>61</sup>, que l'uniformisation des politiques et des pratiques européennes n'est pas envisageable à moyenne échéance<sup>62</sup>.

#### 1-4-3-1 Une approche différente, le modèle allemand

Le modèle allemand est celui de la subsidiarité. Les services allemands compétents correspondent à nos Conseils Généraux, services de Protection Judiciaire de la Jeunesse, Jeunesse et Sports et tous les services visant à appuyer la jeunesse et la

---

<sup>58</sup> ODAS. *La décentralisation et la protection de l'enfance : quelles réponses pour quels dangers*. octobre 2003, p. 11.

<sup>59</sup> ATD-QUART-MONDE. *Précieus enfants, précieux parents*. novembre 2003, p. 224.

<sup>60</sup> GREVOT A. *Voyage en protection de l'enfance : une comparaison européenne*. Vaucluse : CNFE-PJJ, 2001.

<sup>61</sup> GREVOT A. *Approche comparative de la protection de l'enfance en occident*. Intervention disponible sur Internet : < [www.apcej.com/entrejuri/resumes/1.cfm](http://www.apcej.com/entrejuri/resumes/1.cfm) >

<sup>62</sup> GREVOT A, in Rapport NAVES. *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence*. 2003, page V.99/113.

famille. Comme la Belgique et les Pays-bas, l'Allemagne privilégie l'aide négociée et volontaire. Il n'y a pas d'action devant les juridictions civiles avant d'avoir épuisé toutes les possibilités de négociation. Le secteur associatif appuyé sur la religion ou les mouvements politiques et syndicaux est très actif et le dispositif de protection s'en trouve particulièrement enraciné dans la vie civile ce qui lui donne à la fois légitimité sociale et force vis-à-vis des politiques. Des conférences sont organisées avec les parents et les enfants pour décider du plan d'action qui pourra être mis en oeuvre. En cas de désaccord, un plan d'accord chargé de réduire le danger pour les enfants sera recherché, c'est-à-dire qu'une médiation sera toujours organisée avant de trancher. Les missions du juge civil allemand équivalent en la matière à la partie des missions du juge aux affaires familiales français relative à l'enfance, celles du juge des enfants et celles du juge des tutelles, revêtant ainsi une grande transversalité. Comme la Belgique, l'Allemagne privilégie la négociation et accorde une place importante à la parole de l'utilisateur dans l'élaboration du dispositif de protection de l'enfance. Ainsi, dans l'hypothèse d'un cas d'inceste, policiers et travailleurs sociaux cherchent quels sont les souhaits de l'enfant et comment en appréhender les conséquences. Il y a un véritable devoir d'explication notamment si l'enfant ne souhaite pas poursuivre le père. La notion de pédagogie est omniprésente. Sur la question des abus sexuels en général, l'Allemagne présente une position particulière : pas de recours précoce à la justice ni d'obligation de dénoncer. Pour Alain Grevot, c'est que l'Allemagne a du mal à opter pour la séparation parents/enfants.

#### **1-4-4 Retour en France**

Nous voyons, à travers ce bref aperçu, que les dispositifs de protection de l'enfance sont issus des contextes historiques, culturels, idéologiques, politiques où ils opèrent. Les choix faits lors de leur conception reflètent et affirment les valeurs et principes fondamentaux qui traversent les sociétés dont ils sont issus. En France, l'aide à la fonction parentale s'est structurée à partir de la fin des années 1980 autour des réseaux administratifs ayant en charge la gestion de « l'opération pouponnières » et elle constitue aujourd'hui une catégorie de l'action des pouvoirs publics. Pour autant, elle ne renvoie pas à un référentiel univoque car elle est traversée par deux logiques contradictoires. Dans un cas, il s'agit de valoriser les compétences des parents, même lorsque ceux-ci sont « défaillants », afin qu'ils puissent effectivement assurer leurs droits et obligations. L'aide à la fonction parentale est ainsi mobilisée dans le cadre de projets visant à construire autour de l'enfant et de ses besoins une harmonie dont chacun pourrait tirer profit en terme de sécurité et d'épanouissement. Dans le second cas, le soutien à la fonction parentale est rattaché à une conception disciplinaire de l'action publique qui se nourrit de la problématique de l'insécurité, et qui repose sur la menace et la répression. L'action sur la parentalité est un moyen normatif de sécurité publique visant alors moins la

sécurité de l'enfant que celle des tiers. Il va de soi, mais j'éprouve le besoin de le réaffirmer, que mon action de directeur portée par les valeurs de l'association qui m'emploie et les orientations des politiques publiques départementales me conduit à valoriser l'approche d'accompagnement et de soutien des familles.

#### 1-4-4-1 Le soutien à la parentalité comme projet démocratique

Considérons donc que le soutien à la parentalité participe d'une transformation de l'intervention sociale portée par le respect de la personne et l'idéal des droits de l'homme. Il se présente alors comme l'outil d'une émancipation des individus que présuppose l'avènement d'une organisation sociale marquée par « la fin du protectorat exercé par l'État sur la vie sociale » et « les progrès d'une démocratie participative qui tend à impliquer directement des citoyens dans l'élaboration des choix<sup>63</sup> ».

Cette dynamique va s'accompagner (nous avons vu que ça n'est pas si simple) d'une modification des représentations à l'égard des parents. Ceux-ci n'apparaissent plus comme des fautifs, dont les défaillances légitiment une mesure de substitution parentale, mais comme des victimes ayant comme difficulté particulière de devoir se construire une identité de parent malgré les souffrances de l'enfant. Le parent devient ainsi un « parent en souffrance » qui demande à être aidé et écouté<sup>64</sup>, et l'action des professionnels s'en trouve elle-même bouleversée : il ne s'agit plus de limiter les pratiques pathogènes mais de promouvoir une « bienveillance », c'est-à-dire une approche participative reposant sur l'égalité et le respect des individus, et ayant comme objectif de « *favoriser l'émergence des capacités de résilience des individus* »<sup>65</sup>. L'enjeu de ce travail consiste évidemment à comprendre et accompagner ce mouvement dans le cadre de projets visant à construire autour de l'enfant et de ses besoins une harmonie dont chacune des parties (enfants, parents, professionnels) pourrait tirer profit, *in fine*, en terme de sécurité et d'épanouissement.

#### 1-4-5 Troisième hypothèse

Nous avons démontré, dans la première partie de ce document, que le SAI s'inscrit, comme la plupart des MECS, dans un projet de suppléance familiale qui, tout en prônant la participation des familles, ne leur fait que peu de place. Les résultats objectivables indiquant que la moitié des jeunes accueillis ne rentreront pas en famille au terme de leur

---

<sup>63</sup> CHEVALLIER J. *L'État post-moderne*. Paris : LGDJ, collection Droit et société, 2003, pp. 48 et 198.

<sup>64</sup> CLEMENT R. *Parents en souffrance*. Paris : Stock-Laurence Pernoud, 1993.

<sup>65</sup> MAUROY M-C. Protection de l'enfance, prévention de la maltraitance, résilience, bienveillance dans le cadre de l'ONE et du fonds Houtman en communauté française de Belgique. *Bulletin d'information de l'action enfance maltraitée (DIREM)*, n° 61, 2004.

séjour dans l'établissement pourraient alors mettre en évidence les limites d'une approche réparatrice centrée exclusivement sur l'enfant victime de la défaillance parentale. Nous avons entre aperçu, par le biais des données chiffrées, que la typologie des familles d'enfants placés accentuait fortement les évolutions constatées dans la population générale, mettant à mal la capacité des professionnels à appréhender les difficultés des usagers et de leurs familles et à élaborer des réponses souples et multiformes. L'évolution des politiques publiques et la comparaison à d'autres modèles mettent en évidence les limites de l'action éducative en hébergement. Il s'agirait désormais d'approcher l'acte éducatif dans une exigence de co-élaboration avec les familles, les enfants et les multiples partenaires. Comme directeur de MECS, je pense pouvoir affirmer qu'il s'agit là d'une véritable révolution culturelle qui, loin de se décréter, nécessite un accompagnement de fond des acteurs.

## 2<sup>ème</sup> PARTIE

Avant d'engager la MECS dans un processus de changement aussi profond, il convient de pousser plus loin l'analyse. La première partie de ce mémoire s'est intéressée aux indicateurs factuels d'une mutation en marche. Je me propose, dans cette seconde partie, d'interroger le concept de parentalité et d'analyser les raisons des dysfonctionnements des fonctions parentales. La question des droits des enfants et de son impact sur l'exercice de la parentalité me paraît constituer une clef d'entrée intéressante permettant, par une approche sociologique, de ne pas focaliser les difficultés familiales relevant de la protection de l'enfance sur leur seule dimension pathologique. Je m'attacherai à repérer comment l'évolution du droit de la famille et celui de l'enfant s'est opérée dans un triple mouvement de différenciation des acteurs familiaux, de promotion d'un modèle éducatif normalisé et d'une intrusion accrue de la puissance publique dans la sphère familiale qui, sur fond de crise de l'autorité parentale et des modèles familiaux, conduit désormais à la co-éducation des enfants. Analysant l'évolution des pratiques des établissements d'hébergement relevant de la protection de l'enfance, je démontrerai enfin que malgré des résistances encore fortes et des écueils à ne pas négliger, s'est amorcé un mouvement continu qui mène à une redéfinition nécessaire des métiers de l'internat.

### 2-1 Du parent à la parentalité

Le placement d'enfants hors de leur famille nomme la défaillance de la compétence parentale d'une manière globalisante. La défaillance partielle du parent tend ainsi à le définir dans sa totalité. Le placement désigne mais interroge peu la fonction d'être parent dans ce qu'elle revêt de compétences multiples et ce qu'elle engage comme processus qui conduisent à se reconnaître et se faire reconnaître comme parent. Pourtant la parentalité fait aujourd'hui débat, un débat public qui agite à la fois les intellectuels et la classe politique de toutes les tendances. Pour Claude Martin<sup>66</sup>, « *l'apparition d'une nouvelle notion dans le débat public est généralement le signe d'un processus de construction d'un problème public nouveau. Si l'on parle de la parentalité aujourd'hui, c'est essentiellement parce que la fonction, le rôle, la place et les pratiques des parents posent problème* ». La parentalité apparaît ainsi comme un enjeu de notre temps et

---

<sup>66</sup> MARTIN C. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*. Avril 2003, p. 12.

donne aujourd'hui le sentiment, selon Jacques Mulliez<sup>67</sup>, « *qu'avant, dans les temps plus ou moins anciens, cette question ne pouvait se poser, tous les parents, les enfants, le droit (c'est-à-dire le pouvoir et la société), savaient bien ce qu'ils avaient à faire, et tous connaissaient leurs rôles respectifs* ».

## **2-1-1 De la puissance paternelle à l'autorité parentale partagée**

2-1-1-1 De l'antiquité à la révolution française, le père « tout puissant »

Durant des siècles, la puissance paternelle a constitué le pilier de la famille. Dans la société romaine, la *patria-potestas* est la base de la famille. Le père a droit de vie et de mort sur ses enfants. La notion de filiation biologique<sup>68</sup> est vide de sens juridique, la paternité n'est l'effet que de la volonté du père qu'il manifeste en soulevant l'enfant reconnu, ainsi, comme sien.

A partir du 5<sup>ème</sup> siècle, la parentalité biologique fait son entrée, en droit, dans le cadre exclusif du mariage. L'infanticide, l'abandon ou la vente d'enfants sont progressivement prohibés<sup>69</sup>. Cependant on ne peut réellement parler de parentalité. Pour Jacques Mulliez<sup>70</sup>, c'est le rôle du père qui est, de fait, interrogé. Le rôle de la femme ne pose pas question. La mère élève les enfants tandis que le père donne les ordres et doit être obéi. Au 16<sup>ème</sup> siècle, l'autorité des pères demeure toute puissante. Elle a pour fonction d'assurer la vie et l'éducation des enfants en maintenant l'unité familiale et patrimoniale<sup>71</sup>. Le mariage institue la famille dont le père est le chef incontesté. Celui-ci sanctionne, punit et décide qui aura le mérite de la succession (droit de déshériter). « *À monarchie absolue, père absolu* » dira Jacques Mulliez<sup>72</sup>. S'il n'y a pas vraiment de question quant à la parentalité, le concept de paternité prend forme.

La Révolution, en mettant un terme au droit monarchique, transforme le droit de la famille et plus particulièrement celui du père. Cependant l'histoire est chaotique, le droit de la famille dans une société fragilisée, va rencontrer de nombreux aléas et dès le Directoire jusqu'en 1804 avec le premier Code civil, ce droit va se rigidifier avec le retour de la puissance paternelle considérée comme gage de la stabilité sociale. C'est la consécration de l'autorité paternelle qui ré-institue la domination du père sur la femme et l'enfant et rétablit la correction paternelle (article 376 du Code civil du 24 mars 1803).

---

<sup>67</sup> MULLIEZ J, in *Des parents ! A quoi ça sert ?* Ouvrage collectif, sous la direction de Daniel COUM, édition Erès, 2001.

<sup>68</sup> ZIMMERMAN F. « *Mater semper certissima est. Pater semper incertus est* ». EHESS, Séminaire du 28 mars 1996.

<sup>69</sup> L'autorité Parentale. *ASH – Hors série* –, juillet 1999.

<sup>70</sup> MULLIEZ J. *Des parents à quoi ça sert ?* In opus cite.

<sup>71</sup> HOLSTEIN C. *Le divorce*. Flammarion, Dominos, 1996, p. 18.

<sup>72</sup> MULLIEZ J, Ibid



### 2-1-1-2 Du père « absolu » à l'autorité parentale partagée

La révolution française, en abolissant la puissance paternelle, pose pour la première fois le droit de la famille comme un enjeu politique. La famille moderne se constitue autour de la réduction et du contrôle, par l'Etat, du pouvoir des pères sur l'enfant :

- Le code pénal de 1810, envisage dans des cas très limités la déchéance de la puissance paternelle.
- La loi du 24 juillet 1889 permet au Juge de prononcer la déchéance de la puissance paternelle en cas de mauvais traitements ou de négligences graves.
- La loi du 19 avril 1898 réprime « les violences, voies de faits, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants ».
- Le décret loi du 30 octobre 1935 supprime le droit de correction paternelle et prévoit la possibilité de mesure éducative et de surveillance en milieu ouvert pour l'enfant en danger.

Parallèlement, et notamment après les deux guerres mondiales qui ont vu les femmes se débrouiller seules pour assurer leur subsistance et l'éducation des enfants, le droit du couple évolue. En 1938, la puissance maritale est abolie et, en 1942, le mari devient « chef de famille ». A sa mort, sa veuve porte aussi ce titre. Les changements socioculturels des années 1960-1970 vont contribuer à l'avènement de la famille contemporaine.

La loi du 13 juillet 1965, relative aux régimes matrimoniaux pose :

- Le droit pour chaque époux de passer seul des contrats ayant pour objet l'entretien du ménage et l'éducation des enfants.
- Le droit pour la femme d'avoir un compte en banque et de le faire fonctionner.
- Le droit pour chaque époux de disposer librement de ses rémunérations après s'être acquitté des charges du mariage.
- L'obligation pour chaque époux de contribuer aux charges du mariage en proportion de ses facultés respectives.

A partir de 1970, l'égalité des époux s'étend à l'éducation des enfants avec la consécration de l'égalité des parents en terme d'autorité.

La loi du 4 juin 1970 transforme la puissance paternelle en autorité parentale, ce qui se traduit par des devoirs et le partage des responsabilités entre le père et la mère dans l'intérêt de l'enfant.

La loi du 3 janvier 1972, relative à la filiation, crée un statut unique pour l'enfant légitime ou naturel.

La loi du 22 juillet 1987, dite « Loi Mahuret », sur l'exercice de l'autorité parentale, entérine la jurisprudence de 1983. Les père et mère exercent conjointement leur autorité, y compris les familles naturelles qui en font la demande devant le Juge des Tutelles.

**Cette loi affirme la permanence du couple parental.**

La loi du 8 janvier 1993, relative à l'état civil, à la famille et aux droits de l'enfant institue le Juge aux Affaires Familiales. L'autorité parentale conjointe devient le principe, tant dans la famille légitime désunie que dans la famille naturelle. L'accès des pères concubins à l'autorité parentale est reconnu.

La loi du 4 mars 2002<sup>73</sup> redéfinit l'autorité parentale comme « *un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant* ». Si le préambule datant du Code Napoléon subsiste : « *l'enfant à tout âge doit respect et honneur à ses pères et mères* », il poursuit en posant que « *les parents doivent permettre le développement de l'enfant dans le respect dû à sa personne* ». La responsabilité parentale consiste bien à « *le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité pour assurer son éducation* » en affirmant toutefois que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité* ». Ce nouveau droit reconnu à l'enfant finalise l'évolution de son statut et sa reconnaissance comme un être singulier et un sujet de droit. En faisant de l'enfant un des co-décideurs de son éducation, la loi modifie en profondeur l'acte éducatif sans, pour autant, rendre compte des évolutions de la place occupée par l'enfant et de l'investissement dont il fait l'objet.

## **2-1-2 Evolution de la place de l'enfant**

Au Moyen-Âge, l'enfant n'est guère distinct de l'adulte qu'il côtoie en toutes circonstances. L'enfant n'est alors qu'un adulte en miniature, qui travaille, se divertit et partage la vie des adultes. Il n'a pas de spécificités en dehors de sa petite taille et de sa faiblesse<sup>74</sup>. Ce n'est qu'au 16<sup>ème</sup> siècle que l'enfant commence à acquérir une certaine spécificité et à avoir des activités propres, comme de se rendre à l'école. Il demeure, toutefois, une aide à l'activité productive, une garantie de sécurité pour les parents et un moyen de transmission du nom et du patrimoine. En 1790, l'Assemblée Constituante abolit les lettres de cachet et, avec elles, le droit à la correction paternelle qui sera aussitôt remplacée par les tribunaux de la famille chargés de rétablir la concorde dans les familles<sup>75</sup>. « *L'enfant apparaît au centre des préoccupations du droit révolutionnaire de la famille* »<sup>76</sup>. Cette nouvelle société met en valeur les sentiments. C'est l'avènement du bonheur pour tous. Le bonheur des individus passant par le bonheur de la famille, le bonheur passe donc par le fait d'avoir des enfants. L'enfant ne représente plus la seule idée de transmission ou de lignage, il existe pour lui-même. L'idée de parentalité se laisse alors entrevoir en posant la question des relations entre enfants et adultes et plus

---

<sup>73</sup> Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale. *J.O.* du 05-3-02.

<sup>74</sup> ARIES P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Le Seuil, 1960.

<sup>75</sup> ROSENCZVEIG JP. *Le dispositif Français de Protection de l'Enfance*. Liège : Édition Jeunesse et Droit, 1996, p. 540.

<sup>76</sup> CASTELAIN MEUNIER C. *La paternité*. Paris : PUF 1996, p.39.

particulièrement entre parents et enfants. De ce point de vue, l'éducation des enfants suscite l'intérêt des pouvoirs publics.

### **2-1-3 L'éducation des enfants, une affaire publique**

A partir du 17<sup>ème</sup> siècle, l'enfant est différencié de l'adulte. Il est distingué dans sa spécificité et il lui est accordé un intérêt particulier qui va engendrer une volonté d'éducation portée par les moralistes de la fin de ce siècle<sup>77</sup>.

Mais le sentiment d'enfance moderne n'apparaît qu'à la fin du 17<sup>ème</sup> et au 18<sup>ème</sup> siècle sous l'influence des hommes d'Eglise et des médecins. Ce qui émerge alors, tout au moins dans certaines couches de la société, c'est l'idée de la fragilité morale et physique de l'enfant, de son incomplétude et donc de la nécessité de le protéger, en le séparant du monde des adultes grâce, notamment, à l'école.

Il convient désormais de l'entourer plus chaleureusement au sein d'une famille nucléaire, réduite et vigilante, qui lui permet d'achever sa croissance. « *Ce qui est nouveau au 17<sup>ème</sup> siècle, c'est une sous-culture de l'enfance accompagnant un début de spécialisation de l'éducation dans des institutions encore réservées à une faible minorité* »<sup>78</sup>.

Le développement des savoirs médico-sociaux, de la santé publique sous la forme de l'hygiénisme du 19<sup>ème</sup> siècle, des premières techniques de la mise au monde et la formation des premières sages-femmes ont joué un rôle primordial dans la formation de notre sentiment de l'enfance et de sa vulnérabilité morale et physique. A cette même époque, se renforce également, parallèlement à la consolidation de l'Etat moderne, le concept de l'utilité des enfants pour la collectivité publique<sup>79</sup>. L'enfant représente alors un potentiel qu'il convient de protéger en vue de son utilité future :

- La loi du 22 mars 1841 régleme nte le travail des enfants, interdit jusqu'à 14 ans.
- La loi du 28 mars 1882 rend l'instruction obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans.
- La loi du 2 novembre 1892 limite la durée du travail des enfants dans les mines.

« *L'enfant est perçu dans toute son utilité future pour la société globale, comme soldat, ouvrier, colon ou citoyen. A la collectivité de le soigner, de le protéger, en un mot de le conserver comme on préserve un capital précieux* »<sup>80</sup>. C'est tout l'objectif de sauvegarde de l'enfance qui prend racine à cette période. « *Aussi, sa promotion, son éducation et sa protection apparaissent-elles, en France, comme des figures majeures de l'idéal de la*

---

<sup>77</sup> ARIES P. in opus cite.

<sup>78</sup> LEMIEUX D. in DANDURAND R., HURTUBISE R., LE BOURDAIS C. *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*. Sainte-Foy : Presses de l'université Laval, 1996, p. 221.

<sup>79</sup> ROLLET C. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*. Paris : PUF, INED, 1990.

<sup>80</sup> ROLLET C., in De SINGLY, *La famille : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte 1991, p. 311.

*République dès les premières heures de celle-ci* »<sup>81</sup>. Peu à peu se structure le dispositif de protection de l'enfance :

- La loi du 7 décembre 1874 interdit la mendicité infantine. La loi « Roussel », la même année, accorde à l'autorité publique un droit de regard sur les enfants de moins de 3 ans placés en nourrice.
- La loi du 22 juillet 1912 donne symboliquement le nom de Tribunal pour Enfants au Tribunal Correctionnel lorsqu'il juge des mineurs.
- L'ordonnance du 2 février 1945 crée la fonction de Juge des Enfants.
- L'ordonnance du 23 décembre 1958 organise la protection judiciaire de l'enfance en danger.

Au cœur du pacte républicain, l'éducation de l'enfant si elle relève bien de la sphère privée, est soumise à un « contrôle de légalité » *a posteriori* au regard des difficultés observées dans la sphère publique. Ce contrôle s'inscrit, aujourd'hui, dans un contexte particulièrement instable.

## **2-1-4 La crise de l'autorité parentale**

En mouvement depuis le 18<sup>ème</sup> siècle, la redéfinition de la famille a connu une accélération sans précédent au cours des 30 dernières années. Son organisation elle-même change. Le père n'est plus le chef d'une famille pyramidale dont il occuperait le sommet, c'est aujourd'hui l'intérêt de l'enfant qui domine et le couple parental doit exercer sa fonction dans l'intérêt de l'enfant, intérêt mis en valeur par tous les textes de lois et conventions de la deuxième partie du 20<sup>ème</sup> siècle. Françoise Hurstel<sup>82</sup> précise « *quant aux droits des parents, de l'avis des juristes, ils sont dominés par les devoirs envers l'enfant* ». De plus, comme le souligne Alain Bruel<sup>83</sup> « *c'est la mère qui constitue désormais l'élément stable de la famille* », se pose alors la question du rôle de père qui, remis en question dans ce qui faisait son fondement, son autorité, doit aujourd'hui revendiquer une place, une fonction, qui ne s'imposent plus mais qui doivent se négocier. Au couple stable d'avant les années 70, dominé par le pouvoir masculin, se substitue **le couple « négociateur »** qui va devoir communiquer et prendre les décisions qui engagent la famille d'une manière conjointe, égalitaire et paritaire. La transmission des valeurs et désormais contractuelle. L'égalité dans le couple a entraîné toutefois une confusion sur les rôles de chacun. Françoise Hurstel<sup>84</sup> dit de cette confusion : « *le père ne*

---

<sup>81</sup> JESU F. in opus cite, Paris : Dunod, 2004, p. 21.

<sup>82</sup> HURSTEL F. *Défaillances au masculin*. Ouvrage collectif sous la direction de CHAUVIERE M. *Les implicites de la politique familiale*. Paris : Dunod, 2000, p. 246.

<sup>83</sup> BRUEL A. *Rapport présenté au ministère de l'Emploi et de la Solidarité au nom du groupe de travail « Paternité »* le 24 juin 1997, p. 28.

<sup>84</sup> HURSTEL F. *ibid*, p. 246.

*serait pas devenu l'égal de la mère mais le semblable [...] une assimilation du père à la mère* ». Cette confusion nous montre que l'évolution des valeurs ne se fait pas sans un apprentissage et des crises. Le père qui a perdu son pouvoir a pu se sentir dépourvu de toute fonction. Cette mise à nu l'a fragilisé et son nouveau statut lui octroie un rôle dont il ne connaît pas les exigences. Cette fragilisation et cette perte de repères clairs sur le partage des rôles vont entraîner une déstabilisation dans laquelle chaque famille devra trouver ses propres modèles et ne pourra plus se référer à des modèles sociaux admis de tous. L'organisation familiale recherche un nouvel équilibre dans de multiples formes de compositions familiales dans lesquelles la monoparentalité devient banale, les pluriparentalités sèment le trouble au sein des communautés éducatives et les recompositions familiales stigmatisent les aléas de la parentalité et la défaillance de l'autorité devenue, aujourd'hui, parentale et cause première invoquée dans les débats sur l'insécurité. Ce sont les divorces, les nouvelles situations familiales qui sont avancés comme explications de cette démission.

Pourtant, comme le rappelle Laurent Mucchielli<sup>85</sup>, il n'existe aucun lien direct et significatif entre les comportements délinquants ou violents et les recompositions familiales. Il ne nie pas qu'il existe des dysfonctionnements familiaux graves qui favorisent de tels comportements, mais précise que ce sont les facteurs sociaux-économiques qui sont les plus déterminants dans la fabrique de la délinquance. Hannah Arendt, quant à elle, ramène le problème de la perte de l'autorité dans la sphère privée et pré-politique de la famille et de l'école à la défiance vis-à-vis de l'autorité publique et politique. « *Plus la méfiance envers l'autorité devient systématique dans la sphère publique, plus il devient naturellement probable que la sphère privée en soit affectée* »<sup>86</sup>.

Toujours selon Hannah Arendt<sup>87</sup>, cette méfiance entraîne chez les adultes un refus d'assumer la responsabilité du monde tel qu'il est. Ce refus que l'on peut entendre comme une démission va entraîner une crise de l'autorité et le rejet de toute responsabilité pour le monde dans lequel les adultes ont mis leurs enfants. Ce désengagement de la responsabilité des adultes nous montre à quel point les parents vivent un malaise permanent face aux vicissitudes de leur monde et ne savent plus que transmettre à leurs enfants, alors que la transmission est la base de l'éducation et le fondement du monde de demain.

---

<sup>85</sup> MUCCHIELLI L. Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones. Guyancourt : CESDIP, Etudes et données pénales, n° 86, 2000.

<sup>86</sup> ARENDT H, *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. Essai folio, 1972, p. 244.

<sup>87</sup> ARENDT H, *Ibid*, p. 245.

## 2-1-5 La parentalité mise en cause

La parentalité est, aujourd'hui, au coeur des débats publics. Echappant aux scientifiques, la notion entre aussi bien dans le débat politique que dans le débat populaire et s'aventure sur un chemin glissant et dangereux car sans étude sérieuse la parentalité et sa « défaillance » deviennent la cause des incivilités et autres actes de délinquance des jeunes. Le parent est nommé responsable. Si son enfant est en difficulté, c'est du fait de son laxisme qu'on nommera démission.

Aussi nous avons aujourd'hui à faire à une famille en crise, en déséquilibre, et cette fragilité entraîne des difficultés dans la transmission des valeurs et le repérage des rôles parentaux. C'est au travers des dysfonctionnements de l'un ou l'autre membre de la famille, enfant ou adulte, que va s'établir la notion de risque de danger<sup>88</sup> pour l'enfant. Nous pouvons constater que le risque pour l'enfant s'appuie sur des notions qui ne sont plus suffisamment repérées. Ainsi qu'en est-il de la moralité et de l'éducation quand nous savons par ailleurs que ce sont des valeurs qui aujourd'hui font débat ? C'est pourtant au nom de ce risque de danger qu'intervient le plus grand nombre de signalements à l'autorité judiciaire.

Dans un environnement si sujet à caution, qui acceptera de prendre la responsabilité des dysfonctionnements des familles ? Aujourd'hui la tendance affichée est une volonté de rendre les parents responsables, ainsi donc de reconnaître ceux-ci comme défaillants s'ils ne tiennent pas leur rôle ; rôle résumé d'une manière souvent expéditive à celui d'autorité. Comme en atteste Joël Plantet<sup>89</sup>, « *priver certains parents d'allocations familiales, fixer la majorité pénale à 16 ans, distribuer des amendes aux parents d'enfants délinquants, instaurer des allocs familiales à points (comme le permis de conduire), mettre sous tutelle éducative les familles dépassées par les évènements* » montre bien la volonté de réduire les causes des dysfonctionnements sociaux à la seule responsabilité des familles.

L'autorité parentale est en question, elle demande des éclaircissements, des remises à jour, des adaptations aux évolutions de la famille.

S'il faut adapter le droit aux mutations de la famille, comment exercer les droits alors que de nombreuses familles ne parviennent plus à transmettre des repères car les références ne sont plus fiables ?

Ségolène Royal, alors ministre déléguée à la famille et à l'enfance du Gouvernement Jospin, disait « *les parents doivent reprendre une forme d'autorité en réponse aux incivilités et aux conduites à risque des jeunes. Il faut stopper le laisser faire, la volonté de copinage avec les enfants, guidés souvent par la mauvaise conscience des parents qui*

---

<sup>88</sup> cf. la définition de cette notion de danger page 8 de ce document.

<sup>89</sup> PLANTET J. C'est quoi, en fait, la responsabilité des parents ? *Lien social* n°459 du 22/10/1998.

*divorcent* »<sup>90</sup>. Ce discours stigmatise lui aussi le parent dans une forme de défaillance de son autorité même si Ségolène Royal complète en disant « *tous les pères et les mères, quelles que soient leurs conditions de vie, doivent être davantage aidés à mettre cette autorité en pratique* ».

Si la responsabilité parentale restait la cause invoquée pour expliquer les problèmes que posent les jeunes en difficulté, la ministre déléguée ne proposait pas de sanction mais recherchait comment aider les parents. C'est ainsi qu'elle a mis en place un groupe de travail interministériel afin de proposer des mesures incitatives aux parents pour se réapproprier leurs responsabilités.

### **2-1-6 Parentalité et responsabilité**

Le parent a charge d'éduquer et de protéger l'enfant, il le représente en droit et assume la responsabilité de ses actes. C'est le parent qui rend compte. Jean-Claude Quentel<sup>91</sup> dit à ce propos « *est étymologiquement responsable, celui qui peut répondre de ses actes, celui qui doit les assumer en son nom* ». L'enfant ne peut assumer pleinement ses actes. Il doit se référer à l'adulte qui est responsable de lui : son parent. Son parent exerce donc un pouvoir sur lui, pouvoir appelé autorité parentale.

Mais comme nous le rappelle Jean-Claude Quentel<sup>92</sup>, le pouvoir est aussi un devoir car la responsabilité implique le devoir de mettre en oeuvre les processus d'éducation et les conditions les meilleures pour l'épanouissement dudit enfant.

Etre parent c'est donc exercer la responsabilité de l'enfant, c'est un exercice difficile, imparfait et qui aujourd'hui fait l'objet d'une attention critique généralisée. Mais existerait-il une bonne façon d'exercer la parentalité ? L'étude dirigée par Didier Houzel<sup>93</sup> sur les enjeux de la parentalité distingue trois niveaux : l'exercice de la parentalité, l'expérience de la parentalité et la pratique de la parentalité.

L'exercice de la parentalité se définit dans l'ordre du symbolique, par les droits et les devoirs attachés aux fonctions parentales dans une société donnée. Ce sont les cadres nécessaires pour qu'un groupe humain, une famille, un individu, puissent se développer. Ce sont des repères communs aux individus appartenant aux mêmes groupes humains.

L'expérience de la parentalité est un travail psychique mettant en scène le désir d'enfant et les processus de parentification, c'est-à-dire de la femme à devenir mère et de l'homme à devenir père.

---

<sup>90</sup> Ségolène ROYAL citée par *Le Monde* du 28.02.01. Le gouvernement défend l'autorité parentale contre la dérive de certains jeunes.

<sup>91</sup> QUENTEL J-C. *Le parent*. Issy-les-Moulineaux : Edition De Boeck Université, 2001, p. 29.

<sup>92</sup> QUENTEL J-C. Ibid. p.29.

<sup>93</sup> HOUZEL D. *Les enjeux de la parentalité*. Paris : Erès 1999.

La pratique de la parentalité « concerne les tâches effectives objectivement observables, qui incombent à chacun des parents »<sup>94</sup>. Les pratiques éducatives sont de ce registre. Ce qui fait problème dans la relation entre l'enfant et les parents, notamment quand l'enfant est placé par décision de justice, relève en première analyse de l'ordre de la pratique de la parentalité. Or, « la démission des parents ne résulte pourtant pas d'une incapacité fondamentale à assumer la responsabilité de parents, elle procède d'une appréciation d'une façon bonne ou mauvaise de l'exercer »<sup>95</sup>. Exercer la responsabilité étant entendu dans les trois niveaux de la parentalité.

Lorsque le judiciaire intervient et nomme la défaillance de la responsabilité des parents, il s'appuie sur des faits observables de la pratique de la parentalité. Cependant, l'ordre du symbolique de l'exercice de la parentalité en est indissociable.

En effet, la parentalité ne peut être résumée aux compétences d'intervention des parents dans les tâches d'éducation et de nursing de la vie domestique. La parentalité fait appel aux notions d'organisation sociale dans lesquelles vont figurer les droits et devoirs parentaux au travers de la notion fondamentale d'autorité parentale qui suppose l'implication des pères et mères. L'exercice de l'autorité parentale signifie l'obligation de faire face aux droits et devoirs qui incombent à la fonction d'être parent. L'autorité parentale est bien du registre de l'exercice de la parentalité dans lequel on retrouve les repères sociaux communs et normatifs. L'autorité parentale est déterminée par la loi, elle est de l'ordre du symbolique et du droit commun. L'exercice de l'autorité parentale reste une des prérogatives des parents même dans les cas où, en l'absence physique de l'enfant, la fonction éducative est déléguée.

Se pose alors la question de la responsabilité quand la fonction éducative est déléguée.

## **2-2 Du placement imposé à la délégation des missions d'éducation**

Le premier espace de délégation et de négociation de l'éducation de l'enfant concerne, nous l'avons vu, la famille elle-même. Négociation entre les parents mais également avec l'enfant qu'il convient d'associer aux décisions qui le concernent. Nous avons vu également que l'état est intéressé, au plus haut point, par le devenir et l'épanouissement des futurs citoyens. Dans ce contexte, les parents ne peuvent, de façon générale, répondre seuls aux attentes implicites ou explicites d'une éducation réussie. Avant d'aborder le contexte particulier de l'enfant à protéger, il convient d'interroger le concept même d'éducation de l'enfant.

---

<sup>94</sup> HOUZEL D. In opus cite, p. 116.

<sup>95</sup> QUENTEL J-C. In opus cite, p. 93.



## 2-2-1 La construction des pratiques éducatives

Durant le 19<sup>ème</sup> siècle et la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, la baisse de la fécondité, la scolarisation et l'introduction des savoirs et techniques domestiques ont engendré une transformation radicale des rapports parents-enfants et fait advenir le modèle nucléaire de la famille. Nombre d'institutions et de savoirs experts vont contribuer à définir et orienter les pratiques éducatives. « *Cette coproduction de l'enfant à l'intérieur de la famille et à l'extérieur par l'école et les professionnels de l'enfance et de la famille va donner aux parents une fonction principale : celle d'entourer l'enfant d'affection* »<sup>96</sup>. Il s'agit alors, pour les parents, de permettre l'épanouissement d'une personnalité latente. Un regard positif, l'exploration des aptitudes de l'enfant dans une grande diversité d'expériences et par l'ouverture sur le monde extérieur et les autres, la négociation avec lui, dans le respect de son individualité et de ses aspirations ou encore, la qualité relationnelle, sont les ingrédients de cette conduite parentale moderne.

### 2-2-1-1 Le rôle éducatif des parents et les réalités de la co-éducation

Selon l'article 371-2 du Code Civil, « *l'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité. Ils ont à cet égard droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation* ». En termes de responsabilité civile des parents, l'objectif de protection de l'enfant est ici présenté comme prioritaire, voire fondateur ; et l'autorité parentale comme un ensemble de droits et de devoirs constituant autant de moyens placés, parmi d'autres, au service de cet objectif. Le système que constituent ces droits et devoirs détermine dès lors, pour l'essentiel, les comportements légitimement attendus du (ou des) parent(s), autrement dit leur rôle.

Le rôle éducatif des parents se réduirait-il pour autant à un ensemble de comportements dont la conformité sociale serait appréciée à la seule aune de leur aptitude à protéger leur(s) enfant(s), au titre des attributs de l'autorité parentale ? Certes, l'éducation est un vecteur essentiel de la sécurité, la santé et la moralité des enfants. Mais elle consiste plus largement en la transmission de savoirs et en la mise en œuvre de moyens pédagogiques propres à former et à développer le petit être humain, mais aussi le futur citoyen et le futur parent qu'est chaque enfant. Elle vise à le doter de la connaissance et de la pratique des usages de la société.

Les parents contribuent bien entendu au premier chef à cette mission éducative générale que toute société humaine assigne aux adultes, ou, tout du moins, s'efforcent-ils de le faire, et ceci simultanément dans les trois principales dimensions qui caractérisent leurs relations avec leurs enfants (ou avec ceux dont ils ont la charge) :

---

<sup>96</sup> MARTIN C. In opus cite, p. 43.

- La dimension psychoaffective : la capacité de percevoir et d'anticiper les besoins essentiels de l'enfant et d'y répondre de façon adéquate conditionne sa sécurité physique et psychique de base, la construction de sa personnalité, son sentiment d'estime de soi et de confiance en autrui ;
- la dimension cognitive : étayée par la précédente, elle permet l'apprentissage des premiers modes de communication et d'exploration du monde, la transmission des savoir-être et des savoir-faire de la vie quotidienne, mais aussi la possibilité de se situer dans l'ordre des générations et de s'inscrire dans l'histoire familiale ;
- la dimension socialisatrice : elle donne toute sa profondeur au champ de l'éducation parentale. En référence à l'étymologie, « éduquer » consiste en effet à « élever » le petit d'homme (dimension psychoaffective), à « l'instruire » (dimension cognitive), mais aussi et au total à le « conduire vers » l'espace social où il manifestera ses potentialités. Il est attendu des parents que, le moment venu, ils puissent lâcher la main de leur enfant sans que cela ne ressemble à un abandon ou à une démission.

Deux remarques s'imposent alors quant au rôle éducatif des parents en ces différents domaines. D'une part ce rôle n'est que la composante socialement visible d'une problématique plus profonde, plus générale, et qui ne se réduit pas au concept d'autorité parentale : celle de la responsabilité parentale. D'autre part, aujourd'hui comme hier, les parents ne sont ni les seuls acteurs ni les seuls responsables de l'éducation des enfants. La responsabilité s'entend comme l'obligation non pas seulement de jouer un rôle ni même de manifester une autorité, mais surtout de répondre de ses actes et de ceux des personnes à l'égard desquelles on a droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation. C'est une charge qui confère l'initiative de décisions tout en obligeant celui qui en est investi à rendre compte des conséquences, préjudiciables ou bénéfiques, immédiates ou ultérieures, de ses décisions. Il s'agit d'un concept relativement moderne, dont l'émergence et le développement sont contemporains de ceux de l'état de droit, en particulier du droit des assurances. Mais au delà de cette acception juridique, il s'agit aussi d'un concept éthique, qui souligne l'impact de chaque décision individuelle sur l'ensemble de la société comme sur les générations à venir. On comprend donc le souci des parents de bénéficier d'éclairages voire de soutiens et d'accompagnements quand ils sont amenés à prendre des décisions éducatives importantes pour leurs enfants.

### **2-2-2 La responsabilité déléguée**

Dans le cas de l'enfant placé, peut-on parler de co-éducation ou, comme le dit Catherine Sellenet<sup>97</sup>, « de parentalité partagée » ? S'il est aisé de concevoir une éducation partagée dans le cadre de l'école, des garderies, des activités sportives, dans tous les

---

<sup>97</sup> SELLENET C. Le travail social face à la parentalité. *Lien Social*, août 2000, n°541, p.5.

moments de la vie de l'enfant qui concourent à son éducation, son entretien et son épanouissement hors de la famille, cette conception n'est pas aussi évidente quand l'enfant est confié à un établissement par décision de justice. Et si, comme l'écrit Jean-Claude Quentel<sup>98</sup> « *il délègue sa responsabilité à l'établissement d'une manière partielle (point tout à fait essentiel), en l'occurrence pour une tâche et pour un temps précis* », c'est bien parce que le parent n'est pas compétent dans les domaines qu'il est amené à déléguer.

Ainsi le professionnel qui intervient dans cette délégation a une compétence reconnue et doit rendre compte de cette compétence, il est responsable de ce pour quoi il est officiellement délégué. En affirmant sa compétence « *il pose par conséquent des frontières qui fondent à ses propres yeux et à ceux de la société dont il participe, sa particularité d'homme de métier* »<sup>99</sup>. Il reconnaît du même coup sa responsabilité de co-éducation dans un champ particulier précisément balisé, identifié et reconnu par tous. Il rend ainsi des comptes d'abord à celui qui lui a délégué cette responsabilité, c'est de l'ordre de la pratique de la parentalité, mais aussi à la société dans l'exercice de la parentalité. Il est responsable au regard de la loi durant son action. Lors d'une délégation obligée, il est difficile de concevoir une véritable délégation de responsabilité car le parent ne confie pas son enfant, il s'en sent dépossédé, la délégation de responsabilité se situe au niveau juridique mais elle peut être court-circuitée par l'opposition des parents et par la non-reconnaissance de l'enfant. Jean-Claude Quentel<sup>100</sup> dira que dans le cadre d'une délégation obligée, le parent « *doit faire avec, sinon reconnaître explicitement, la compétence du professionnel auquel il s'adresse et dont il requiert les services. Sans cette obligation qu'il se donne, il n'y a en fait pas de délégation de responsabilité et donc pas de possibilité pour le professionnel de travailler véritablement avec l'enfant. Car ce dernier saisira alors que son parent ne mandate pas l'établissement pour reprendre à son compte son éducation et il risque fort de ne pas légitimer le professionnel dans son action auprès de lui* ».

### **2-2-3 De la substitution à la subsidiarité, la parentalité partagée**

La délégation éducative a revêtu des formes différentes en fonction de l'évolution du droit des personnes accueillies et des idéologies de la prise en charge des enfants. En effet, la deuxième partie du 20ème siècle a connu de multiples avancées sur le plan de la législation en s'adaptant à l'évolution de la structure familiale et aux aléas de la parentalité. Le droit a consacré l'intérêt de l'enfant comme une priorité, un enjeu national et international, le regard porté sur les parents des enfants en danger a traversé différents

---

<sup>98</sup> QUENTEL J-C. In opus cite. p. 173.

<sup>99</sup> QUENTEL J-C., Ibid, p. 172.

<sup>100</sup> QUENTEL J-C., Ibid, p. 173.

modèles dans lesquels la place laissée aux parents est déterminée par le jugement qui leur était fait.

La collaboration entre les parents et les institutions prenant le relais de la famille a plus ou moins existé en fonction de cette évolution. De 1945 aux années 80, le travail social était l'affaire de spécialistes et les familles concernées n'avaient pas d'espace de parole ou de contestation, encore moins de lieu pour donner leur avis sur les prestations sociales dont ils étaient les usagers. La défaillance parentale nomme l'incapacité des parents d'élever leurs enfants, ainsi les spécialistes s'emparaient-ils de la mission d'éducation excluant la famille considérée alors comme le lieu de responsabilité des difficultés. Bien peu de parents contestaient cet état de fait et aucune organisation de défense de parents n'existait alors.

La prise en charge des enfants placés du fait de l'incapacité de parents s'effectuait sous un mode de substitution : le parent ne sait pas faire, il faut faire à sa place. Se substituer c'est prendre la place, la fonction d'une autre personne, nous dit le dictionnaire, c'est se mettre à la place de quelqu'un en l'évinçant, en le remplaçant, ou en s'identifiant à lui. C'est en effet de cette manière que l'on concevait d'assumer la charge d'éducation des enfants à la place de ceux qui en avaient la responsabilité, le parent désigné coupable de faire mal devait être remplacé et mis à l'écart afin de ne pas remettre en cause et détruire le travail fait par les professionnels qualifiés.

Les années 80 (années qui ont connu les lois de décentralisation) connurent les premières remises en cause des pratiques concernant le placement des enfants.

D'autre part, ces mêmes années ont vu la consécration de l'intérêt de l'enfant, à la fois dans l'évolution de notre droit positif et de l'évolution du droit supranational par la ratification de la convention des Nations Unies du 20 novembre 1980. Durant cette même période, les professionnels des institutions ont commencé à prendre conscience de ces évolutions et leur regard porté sur la famille a intégré les parents comme une composante essentielle pour l'épanouissement de l'enfant, même si ceux-ci rencontraient des difficultés. Aussi, plutôt que de se substituer à la famille en l'excluant, les nouvelles pratiques admettaient qu'il fallait maintenir le parent dans sa fonction parentale et qu'il était nécessaire de le suppléer, c'est-à-dire de pallier un manque, une insuffisance, de compenser ce qui faisait défaut, le parent était ainsi admis comme utile à l'enfant. Cependant, il était encore en état d'incapacité à remplir son rôle. Le professionnel restait celui qui sait, il conservait un savoir légitimé par sa formation et par l'incapacité du parent. Les parents des enfants placés par décision de justice restent encore, au regard de professionnels, coupables des difficultés de l'enfant et en tant que coupables doivent être pris en charge afin d'apprendre à devenir de bons parents. Le professionnel est détenteur du savoir, le parent doit faire l'apprentissage de ce savoir.

Depuis une décennie, la famille est questionnée dans sa structure même, les repères changent, la famille devient multiple, les modèles se multiplient et inquiètent. Les institutions s'interrogent dans leurs pratiques en fonction de ces nouveaux repères qui les déstabilisent tout autant. Aujourd'hui c'est la compétence des familles qui devient le moteur de l'aide face à leurs difficultés.

Guy Auloos, au travers des pratiques systémiques, nous amène à repenser la famille dans ce qu'elle a de positif, de ressources ; elle devient le centre de sa propre dynamique d'évolution. C'est ainsi que la subsidiarité prend peu à peu le relais de la suppléance, il devient nécessaire de renforcer, de compléter, de mettre en valeur ce qui existe, en admettant que c'est en elle que la famille trouvera ses solutions. Cette nouvelle approche a pour conséquence de permettre à la famille d'être actrice de sa propre évolution, mais de ce fait la requalifie en responsable. Faut-il encore que cette responsabilité soit considérée dans le sens de capacité à évoluer, à posséder des ressources et des potentialités, et non comme une responsabilité légaliste qui replace la famille dans un état de culpabilité.

Ainsi, nous pourrions parler de parentalité accompagnée, notion s'appuyant sur la relation particulière qui se noue entre le professionnel et le parent, une inter-relation qui va entraîner des comportements spécifiques des parents et du professionnel. Ils vont interagir et chacun évoluera dans cette relation. Cette « alliance » définira le cadre d'une coresponsabilité et d'une coopération.

## **2-3 La co-éducation : incitations, écueils et résistances**

### **2-3-1 L'impact de la loi du 2 janvier 2002.**

La loi 2002-2 du 2 janvier 2002, dite de rénovation sociale, accompagne la mutation des institutions autoritaires<sup>101</sup>. Il en est ainsi pour l'école, pour l'éducation spécialisée et donc pour l'ensemble du champ de la Protection de l'Enfance.

Cette loi s'inscrit dans un large et profond mouvement démocratique qui nous invite à plus de participation<sup>102</sup>. Se généralise le principe de contractualisation au dépend du principe de substitution voire même de suppléance. Il s'agit de faire avec les parents dans un principe de co-éducation.

---

<sup>101</sup> RENAUT A. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion, 2004. DUBET F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002.

<sup>102</sup> Ce vaste mouvement démocratique dont on ne peut que se féliciter, et le favoriser, ne doit pas pour autant nous faire oublier que les droits de créance sont très fréquemment bafoués (droit au travail, au logement, à la santé, etc...).

Cette loi, en faisant une place nouvelle à l'utilisateur, entend accompagner l'évolution d'intervention sociale qui d'une emprise tutélaire passe à des processus de régulation qui valorisent les rôles sociaux de la personne et donc sa citoyenneté.

Prendre en compte la citoyenneté des parents, c'est aller contre leurs disqualifications et stigmatisations.

A ce titre, mettre en oeuvre le droit des usagers ce n'est pas « donner » une place aux parents, mais permettre à ceux-ci de « prendre » « leurs places » en créant des espaces de rencontres suffisamment ouverts, souples, accessibles, simples dans ses modes de communication. On ne peut que s'interroger avec Roland Janvier et Yves Matho<sup>103</sup> sur le fait que c'est le seul cas, où le législateur a dû promulguer une loi qui rappelle que le droit s'applique aussi dans notre secteur.

La promotion du droit des usagers n'est que la déclinaison des droits de l'homme et du citoyen.

A cet effet, mettre en oeuvre la « charte des droits et libertés de la personne accueillie » et l'article L 311-3 du CASF<sup>104</sup>, c'est aller interroger nos principes éthiques, c'est aller voir

---

<sup>103</sup> JANVIER R., MATHO Y. *Mettre en oeuvre le droit des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*. Paris : Dunod, 2004.

<sup>104</sup> (Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 art. 4 I, II, art. 7 Journal Officiel du 3 janvier 2002)

L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, lui sont assurés :

1° Le respect de sa dignité, de son intégrité, de sa vie privée, de son intimité et de sa sécurité ;

2° Sous réserve des pouvoirs reconnus à l'autorité judiciaire et des nécessités liées à la protection des mineurs en danger, le libre choix entre les prestations adaptées qui lui sont offertes soit dans le cadre d'un service à son domicile, soit dans le cadre d'une admission au sein d'un établissement spécialisé ;

3° Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ;

4° La confidentialité des informations la concernant ;

5° L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ;

6° Une information sur ses droits fondamentaux et les protections particulières légales et contractuelles dont elle bénéficie, ainsi que sur les voies de recours à sa disposition ;

7° La participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne. Les modalités de mise en oeuvre du droit à communication prévu au 5° sont fixées par voie réglementaire.

aussi très concrètement comment nous créons les conditions d'un débat entre professionnel et usager pour élaborer ensemble un projet d'action éducative ; comment les parents sont considérés comme interlocuteurs incontournables de la prise en charge. Il peut encore nous paraître paradoxal de convier les parents à participer alors qu'il y a un problème, un danger, qu'il y a décision judiciaire. D'aucuns considèrent encore cette loi comme « libérale » et/ou « démagogique ». Nous devons<sup>105</sup> considérer les parents comme acteurs et sujets. Ils ont d'autant plus besoin d'être reconnus dans leurs droits qu'ils sont souvent en situation de vulnérabilité voire de stigmatisation. Resituer les parents dans leur citoyenneté, c'est aussi socialiser le problème éducatif qu'ils rencontrent. C'est aussi passer du stade de l'individualisation de ce problème au stade du collectif, ce qui peut ouvrir des perspectives libératrices. C'est ainsi refuser avec ces parents la fatalité de leur isolement.

### **2-3-2 L'éducation et la crainte du pire**

Comme directeur d'une MECS, je me dois de me questionner sur l'éventuel paradoxe qui pourrait résulter de la confrontation entre mission de protection et mission d'éducation des enfants et adolescents confiés.

Dans un article sous-titré « *pour une éducation non paranoïaque* », Laurent Ott<sup>106</sup> s'inquiète d'une idéologie ambiante de surprotection des enfants. « *Or, à force de protéger les enfants et de construire autour d'eux une citadelle de réglementations et de défiance, ne risquons-nous pas de les y enfermer et de les isoler de la vie même et les priver ainsi d'une insertion sociale, collective, affective et politique?* ». Cette idéologie de protection maximale, qui somme à la fois parents et éducateurs d'organiser le quotidien de l'enfant en fonction du « pire possible » serait, selon l'auteur, un facteur déterminant de l'incapacité des acteurs à toute prise de risque<sup>107</sup>. Plus préoccupant, certaines familles, et justement parmi elles, les plus isolées et les plus démunies, désinvestiraient les structures collectives au motif « qu'on ne connaît pas les gens qui y travaillent ». Dans ce contexte de défiance, il n'est plus rare de rencontrer des enfants fréquemment seuls chez eux, ou dehors, livrés à eux mêmes, privés d'expériences groupales et socialisantes. Bien entendu, on ne peut pas confier son enfant à n'importe qui et cet impératif est devenu tellement fort et évident que de plus en plus... les enfants ne sont plus confiés qu'à leurs seuls parents, de plus, souvent isolés ou (à défaut) carrément à eux-mêmes. Or, nous savons que les carences éducatives sont le principal motif de signalement et de

---

<sup>105</sup> Devoir au sens juridique, éthique et conceptuel du terme.

<sup>106</sup> OTT L. *Pour une éducation non paranoïaque*. Disponible sur Internet : < <http://www.bernard-defrance.net/bin/imprim.php?from=txtcontrib&where=11&PHPSESSID=83fa5f89a869578140028fb0eb5532f3> >

<sup>107</sup> Le rapport NAVES-CATHALA déplore cette paralysie des professionnels.

placement d'enfants en danger. Il faut bien constater combien ce souci de protection des mineurs mais aussi, celui des professionnels eux-mêmes paralysent la prise des décisions quotidiennes. Ils paralysent également toute spontanéité des relations parents/enfants/professionnels dès qu'il s'agit de déroger aux organisations et logiques institutionnelles.

En y regardant ainsi de plus près, il n'est pas difficile de se rendre compte qu'entre la théorie des traités, l'esprit des déclarations et la réalité vécue, il y a loin de la coupe aux lèvres. Former des enfants responsables, c'est en effet leur apprendre à ne pas s'identifier avec l'image si confortable de victime que notre société leur tend sans cesse; le piège est en effet redoutable pour ceux qui s'y laissent prendre, quand, entrant dans l'adolescence, ils découvriront que par pur renforcement conceptuel, c'est à une image « diabolisée » qu'ils seront d'un seul coup assimilés.

Pour Laurent Ott, c'est dans le risque assumé que l'on devient réellement autonome, c'est-à-dire capable de relations libres et consenties avec son entourage. Chacun étant aussi responsable de son propre développement et de sa propre éducation, il est en conséquence nécessaire d'apprendre à se construire et à se reconstruire.

### **2-3-3 La protection de l'enfance passe par la prise en compte du droit de participation des enfants**

Longtemps, parler des droits des enfants, c'était parler des enfants maltraités ou délaissés. C'est oublier que le droit d'être protégé n'est pas le seul droit de l'enfant. La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (CIDE) identifie nettement les trois « P » : aux droits de **P**rotection de l'enfant s'ajoutent le droit à des **P**restations et le droit de **P**articiper. La Convention articule clairement les droits à la protection de l'enfant avec le bénéfice de prestations (accès aux soins, accès à l'éducation, etc.) et de droits liés à sa reconnaissance en tant que personne : droit d'expression individuelle et collective et droit de voir cette expression dûment prise en compte, droit d'être partie prenante des décisions qui le concernent selon son âge et son degré de discernement, liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 11 à 15).

- 1) l'enfant peut être l'acteur de sa propre protection et il doit être entendu et pris en considération quand il le fait : ainsi sera-t-il d'autant plus et mieux protégé en tant qu'enfant qu'il sera d'abord considéré et respecté comme personne.
- 2) simultanément, l'enfant sera d'autant plus enclin à s'exprimer et à participer en toutes les circonstances, habituelles ou exceptionnelles, de sa vie d'enfant qu'il se sentira en sécurité pour le faire : ainsi conduite, son éducation fera plus probablement de lui un adulte susceptible de concilier, au bénéfice des enfants de demain, le souci de leur protection et l'accompagnement de leur émancipation.



### 2-3-4 Eviter les amalgames et les confusions

Derrière les différents dispositifs législatifs ou conventionnels affirmant le droit des enfants et les différentes procédures judiciaires et administratives limitant la responsabilité parentale, on perçoit une conception juridique issue de la philosophie des Droits de l'Homme, qui considère que l'enfant doit accéder à l'autonomie et à la responsabilité au terme d'un processus éducatif, dans lequel les parents occupent évidemment la première place, mais que l'on peut être amené à remplacer, ou à accompagner, en cas de risque pour l'enfant ou de défaillance parentale. C'est la tradition de la « protection de l'enfant », qui permet, grâce à la notion de minorité, de ne pas sommer l'enfant d'exercer ses droits lui-même et de pouvoir jusqu'à un certain point le considérer comme irresponsable. Irène Théry estime que cette vision des droits de l'enfant (et incidemment des responsabilités parentales), fondée sur l'idée de minorité juridique, est aujourd'hui profondément remise en cause. La ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de l'ONU en 1989 serait ainsi l'expression d'un mouvement visant à « libérer les enfants de la domination adulte ». Cette prétention de défendre la liberté de l'enfant contre toutes les formes de tutelle représente une idéologie inquiétante, qui faisait dire au Président de l'Association française des magistrats de la Jeunesse et de la Famille, Yves Lernout : « *Je crains que, faute de mesurer les limites de l'enfant en tant que " sujet de droit " , certains ne finissent, sans l'avoir souhaité, par libérer non pas l'enfant, mais ses parents, ses éducateurs et même l'État des obligations qu'ils devraient assumer* »<sup>108</sup>. « *En valorisant l'enfant contre l'adulte, en proposant de se ranger "du parti de l'enfant", l'idéologie des droits de l'enfant a traduit à sa manière une profonde culpabilité parentale, et plus généralement adulte* »<sup>109</sup>. Pour Frédéric Jésus, l'enfant serait « adultifié » au point de se demander s'il ne s'agit pas désormais de protéger les adultes des enfants<sup>110</sup>. Revenant à la ratification de la CIDE, il regrette qu'elle ait informé les enfants de leurs droits avant de former les adultes à ce que supposait leur concrétisation<sup>111</sup>.

### 2-3-5 Du parent à l'utilisateur

Dans le placement judiciaire de l'enfant, depuis la loi sur l'assistance éducative de 1958 jusqu'aux années 80, les parents ne sont pas demandeurs de service, ils sont soumis à la décision d'un juge, d'une administration, représentant une autorité qui s'impose à eux.

---

<sup>108</sup> LERNOUT Y. In THERY I. Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique ? *Esprit*, mars-avril 1992, p. 13.

<sup>109</sup> THERY I., *Les droits de l'enfant et le lien social*. In DANDURAND R, HURTUBISE R et LE BOURDAIS C, *Enfances*. Sainte-Foy : Presses de l'université, Laval, 1996, p.38.

<sup>110</sup> JESU F in opus cite, p. 35.

<sup>111</sup> JESU F in opus cite, p. 35.

L'enfant reste l'objet de la sollicitation et de l'attention des adultes qui ont décidé « pour son bien », et son bien est en dehors de l'autorité de ses parents, le comportement des parents étant à l'origine du problème ayant entraîné des mesures d'assistance.

Les stratégies des parents semblent se limiter alors à des attitudes de repli, s'excluant de fait de l'exercice de leurs revendications parentales auprès de leur enfant.

Les évolutions du droit des usagers du service public, (décret de 1983), sont des conséquences de la remise en cause du service public en matière de coût, d'inefficacité et d'effets pervers qui, comme le dit Robert Lafore<sup>112</sup>, « *sont des critiques qui se déclinent toutes selon le paradigme de l'usager* ». L'usager va ainsi retrouver une place centrale dans l'organisation du service public.

Cependant, si la prise en compte de l'usager devient une préoccupation de l'administration, l'usager reste assujéti à cette dernière. Il est un bénéficiaire du service public, et le service public en charge de la mise en oeuvre de l'intérêt général, distinct des intérêts particuliers et qui leur est supérieur, réaffirme son pouvoir de décider de telle ou telle action.

L'administration publique légitime son pouvoir au nom de l'intérêt général et au nom de sa compétence, sa technicité, et ne peut voir dans l'usager qu'une cible, qu'un bénéficiaire des utilités, que le savoir a suscité et que la légalité a encadré.

L'usager de l'aide sociale à l'enfance est souvent issu des classes défavorisées, il n'a aucune maîtrise des décisions qui sont prises pour lui par une classe dominante composée de représentants de la magistrature, de responsables administratifs, d'élus, et n'a comme seul choix que la soumission, exprimée en terme de résignation, de dépression ou de révolte et de colère. Il n'a en aucun cas un espace d'expression et n'est jamais sollicité pour jouer un rôle de pouvoir dans les différentes actions dont il est le destinataire.

Ni le décret de novembre 83 ni la loi du 6 juin 84 relative aux droits de la famille dans leurs rapports au service de protection de l'enfance, ne vont réussir à donner une véritable place citoyenne à l'usager de ces services (une dignité conférée et non acquise est-elle la dignité ?). L'opposition entre l'individu et l'intérêt général replace l'usager de la protection de l'enfance dans une problématique individuelle dans laquelle il est utilisateur. Cependant, la qualité de la prestation engage le service public dans une réforme de ses méthodes et introduit l'évaluation comme principe indispensable de tout projet de service. C'est au travers de cette exigence de qualité que le parent peut être mieux informé, mieux accueilli et mieux entendu. C'est aussi par cette amélioration que le particulier rejoint le collectif car ce n'est pas que la situation de l'usager qui est à améliorer, c'est bien la

---

<sup>112</sup> LAFORE R. *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Sous la direction de CHAUVIERE M., GODBOUT T.J. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales 1992.

prestation, le service. La mesure de l'écart entre le service attendu et le service rendu sert d'évaluation à destination de l'utilisateur qui devient un support à l'action citoyenne et participe à cet engagement de qualité en donnant son avis.

Le cadre de la protection sociale judiciarisée vit peu à peu une même évolution. Elle se décline de plus en plus en prestation au service de l'utilisateur.

De plus, l'utilisateur ne se limite plus à la personne à protéger, les parents sont en droit d'attendre un service d'aide à leur famille dans lequel est réaffirmé un ensemble de droits, droit de l'enfant, droit des parents. Il est désormais question de la participation des usagers et de leurs familles au fonctionnement de l'institution.

### **2-3-6 La participation**

La loi prévoit aujourd'hui que les institutions sociales et médico-sociales mettent en place des formes de participation des usagers et de leurs familles à la vie des établissements, en créant des conseils de la vie sociale ou « toute autre forme de participation des usagers et parents d'usagers ».

Participer, selon le dictionnaire, c'est s'associer, prendre part. Participer est un des fondements de la vie sociale et de la vie politique. En effet c'est aussi par le fait de participer que chaque individu garde un pouvoir sur sa propre existence. Cette maîtrise, aussi minime soit-elle, est la base de la vie citoyenne. Exercer son pouvoir par le biais du vote, de la Loi du 2 janvier 2002, de la représentation, de la délégation, c'est espérer que sa parole sera entendue et avant tout exprimée. Les tensions inévitables entre les demandes des personnes en difficulté, qu'elles qu'en soient les causes, et les exigences de la société nous renvoient à une des fonctions essentielles du travail social. En effet, comme le rappelle le Conseil Economique et Social « *le travail social a pour vocation première d'aider à ce qu'une personne, une famille ou un groupe de personnes ait accès aux droits que la société lui confère, et crée ou recrée des liens sociaux. C'est à partir des attentes des bénéficiaires, de ses problèmes, de la perception qu'il a de son propre devenir, de ses potentialités visibles ou à faire émerger que doit se développer le travail social. Celui-ci devra lui permettre de devenir acteur de sa relation avec la société et de la réappropriation de ses droits* »<sup>113</sup>. La participation ne se limite donc pas à l'expression d'une parole, elle donne la possibilité d'être actif, et d'agir pour un projet, pour une construction, pour une réalisation.

Mais peut-on envisager que les professionnels promeuvent la participation des usagers si eux-mêmes ne sont pas associés au fonctionnement institutionnel, à l'élaboration et à l'évaluation du projet d'établissement ?

---

<sup>113</sup> LORTHIOIS D. (rapporteur). *Mutations de la société et travail social*. AVIS adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du 24 mai 2000, pp. 5-6.

Ce sont donc aussi les modes d'organisation du travail et les méthodes de management qui sont dès lors interrogées.

Nous sommes témoins, dans le champ du social et du socio-éducatif, d'une mutation à la fois du positionnement des personnes et du positionnement des institutions. Cette mutation s'inscrit, bien sûr, dans le registre du droit. Au-delà, l'émergence chez les parents d'une demande de reconnaissance montre qu'il s'agit aussi d'une mutation de ce qui se joue du côté de l'existentiel. Il y a bien émergence d'une parole des parents ayant un enfant placé. Ceci nous impose de changer notre façon d'appréhender et de conduire l'acte éducatif.

Longtemps notre métier a consisté à nous substituer à des parents perçus comme défaillants, incompetents et immoraux. Toutefois, dans le temps, nos pratiques ont évolué si bien que Durning et son équipe ont pu qualifier nos établissements d'organisations de suppléance familiale<sup>114</sup>.

Il y a une césure, une frontière entre substitution et suppléance même si la ligne de partage n'est pas toujours facile à déterminer. Qui plus est, la suppléance ne peut-être que partielle, évolutive et provisoire. Désormais, « *ce ne sont pas ceux qui sont chargés des actions de suppléance qui doivent réussir l'éducation de l'enfant mais ils doivent permettre aux parents de la mener au mieux avec leurs compétences (même si elles sont minimales) et malgré leurs incompetences* »<sup>115</sup>.

De la substitution à la suppléance, il y a bien basculement.

Aujourd'hui, avec l'affirmation des droits des parents, avec les expériences initiées dans un certain nombre d'établissements, les pratiques évoluent, le métier de l'internat évolue et pour prendre en compte ces évolutions, il convient de remettre au travail la définition du métier de l'internat. De nouvelles pratiques émergent. Certaines, comme ce qui s'expérimente depuis plus de 10 ans dans le département du Gard, dans le cadre du SAPMN (Service d'adaptation progressive en milieu naturel), ambitionnent de faire exister de nouvelles modalités d'intervention qui prennent appui sur une acception de la séparation plus symbolique que physique. Cette logique d'accompagnement éducatif peut amener à ce que l'enfant confié demeure au domicile parental la majorité du temps et ne vienne à l'établissement que pour bénéficier de services préalablement définis. Concrètement, on peut aboutir à cette situation paradoxale que l'enfant soit placé chez lui. Ces pratiques innovantes posent question quant au cadre juridique à l'intérieur duquel de

---

<sup>114</sup> Cf. page 17 de ce document pour une définition précise.

<sup>115</sup> CORBET E., BOTTA J-M. *Pour une qualité de l'installation de la suppléance aux fonctions parentales*. In GABEL M (Dir.), *Bientraitances: mieux traiter familles et professionnels*. Paris : Fleurus, 2000, pp. 409-425.

telles pratiques peuvent se développer, quant aux enjeux éthiques liés à l'introduction des professionnels de l'internat sur le territoire des familles...

Nous en arrivons peut-être à une troisième phase de définition du métier des internats. Le métier des internats qui était au départ de réaliser des services socio-éducatifs en se substituant à des parents défaillants, a d'abord évolué vers l'organisation d'une suppléance partielle et provisoire, pour aujourd'hui s'orienter aussi vers un rôle de soutien à l'exercice des fonctions parentales, vers un rôle d'étayage des fonctions parentales.

En fait, le métier des internats serait aujourd'hui d'offrir une palette de services à la personne, enfants et parents, services offerts et réalisés de manière souple, différenciée, personnalisée. L'équipe technique, après évaluation de la problématique personnelle de l'utilisateur et de la situation parentale, procéderait soit à l'organisation d'une suppléance aux fonctions parentales, soit à l'installation provisoire d'une substitution à des parents en difficulté majeure d'éducation, soit à la mise en place d'un dispositif d'étayage des fonctions parentales. Ce cadre de travail, pour être opératoire, implique pour chaque situation le choix d'une logique dominante (suppléance, substitution, étayage) mais également la réévaluation régulière de ce choix technique en fonction de l'évolution de la situation de l'utilisateur et de ses parents. Il implique aussi de possibles métissages des trois logiques quand la complexité des problématiques le rend nécessaire.

La dernière partie de ce document s'attache à proposer une démarche d'accompagnement des mutations décrites précédemment.

## 3<sup>ème</sup> PARTIE

Pour Frédéric Jésu<sup>116</sup>, la coopération des acteurs directement concernés par l'éducation ne se décrète pas. Elle ne s'improvise pas non plus. Il n'existe pas de méthode pour co-éduquer mais une volonté de mise en cohérence des acteurs et, s'agissant des professionnels, de mise en cohérence de leurs pratiques. C'est pourquoi, « mettre en place les conditions d'une co-éducation pour adapter la MECS aux mutations de l'acte éducatif » c'est, du point de vue du directeur, et avant toute autre démarche, questionner ses propres modalités de management. C'est s'appuyer sur les savoir-faire et les ressources de l'établissement pour envisager des approches nouvelles. C'est aussi définir une méthode, lisible pour tous, qui pérennise la consultation des acteurs et authentifie la valeur accordée à leur expertise. C'est enfin s'assurer de la compréhension et du soutien des décideurs associatifs, politiques et judiciaires avant d'engager toute réforme engageant les interactions usagers-professionnels. En effet, il dépendra de la qualité technique et relationnelle de ces interactions de permettre aux parents d'occuper leur place et de faire valoir leur propre projet d'éducation. La valorisation des compétences parentales passe donc nécessairement par celles des professionnels. Reconnaître la place des parents, c'est accepter de mettre en question nos représentations. Reconnaître les compétences des professionnels, c'est, pour le directeur, accepter de récuser quelques idées reçues. Il ne s'agira donc pas, dans cette dernière partie de décréter le changement des pratiques professionnelles de la MECS mais de balayer un ensemble de préoccupations et d'envisager un ensemble de mesures dont la convergence conditionnera l'approche co-éducative du SAI. Certaines actions présentées ci-dessous sont déjà en œuvre. Par leur confirmation et leur amplification, elles serviront de point d'appui aux mesures nouvelles. Parce que la co-éducation est un processus, il ne me paraît pas possible d'évoquer les unes sans parler des autres.

### 3-1 Permettre l'évolution des pratiques

J'ai, depuis longtemps, la conviction qu'un projet de service dans le secteur social ou médico-social repose en tout premier lieu sur ses ressources en personnel. 65,4% du budget du SAI sont mobilisés à ce poste<sup>117</sup>. Il ne s'agit pas de négliger les aspects matériels de l'accueil des usagers mais de constater, dans un contexte de contrôle (de réduction) des dépenses, qu'en terme d'amélioration de la qualité des services offerts aux

---

<sup>116</sup> JESU F. in opus cite.

<sup>117</sup> Répartition des charges du SAI en 2005. Annexes p.IV.

usagers, la marge de manœuvre d'un directeur réside principalement dans sa capacité à mobiliser les équipes, à entretenir le sens de leur travail et à permettre l'expression de leur expertise et de leur capacité à envisager des approches nouvelles. L'exigence de la co-éducation renforce considérablement la nécessité d'un management participatif, par ailleurs largement admis (mis en œuvre ?). L'approche participative du management impose, de mon point de vue, de clarifier très précisément les champs d'intervention de chacun des acteurs et, en tout premier lieu, ceux des cadres de l'établissement.

### **3-1-1 Diriger autrement**

Il serait illusoire de prétendre insuffler une dynamique de collaboration des acteurs sans repenser, préalablement, le positionnement du directeur et de son équipe d'encadrement. J'ai, à plusieurs reprises, employé l'adjectif « démocratique » pour qualifier l'ambition portée par la loi du 2 janvier 2002 et le concept de co-éducation. J'ai, à cet égard, considéré que cette même approche devait s'appliquer aux professionnels de l'établissement. Cela ne signifie pas pour autant que le SAI aurait vocation à devenir une démocratie en miniature. En effet, son fonctionnement est régi par le procès de travail (rétribution d'une tâche définie dans le contrat de travail et effectuée dans les conditions énoncées par le règlement intérieur). De plus, l'activité de ses membres repose sur des compétences et non sur des choix électifs (je ne suis pas élu par les personnels, ceux-ci ne décident pas en assemblée générale de mes attributions). La question, pour moi, réside dans la détermination des aspects du fonctionnement institutionnel qui, référés à l'autorité conférée par les pouvoirs publics et mon employeur, relèvent de ma propre décision, et ceux qui relèvent d'une compétence partagée et donc d'une décision collective.

#### **3-1-1-1 Diriger en équipe de direction**

J'ai, dès ma prise de fonction, eu le souci de constituer une équipe de direction. L'histoire du SAI avait conduit à une autarcie très forte des structures et des équipes. Les chefs de service faisaient fonction de directeurs (sans en avoir le titre) et auto légitimaient nombre de leurs décisions. Les images véhiculées par les salariés sur leurs collègues des autres maisons étaient empreintes de suspicion et de défiance. Tout passage d'un enfant d'un pavillon à un autre était impensable telle était forte l'idée d'un rejet ou d'une punition. J'ai donc instauré une réunion bimensuelle du directeur et des chefs de service. Ces réunions se tiennent, en alternance, sur chacune des maisons afin de conférer à chaque site son appartenance à un ensemble. Dans un premier temps strictement organisationnelles, ces réunions permettent aujourd'hui de balayer l'ensemble des préoccupations touchant aux usagers, aux personnels, aux financements, aux décisions associatives, etc.

Plus qu'une instance de décision, ces réunions ont vocation à expliciter les questionnements, confronter les arguments et élaborer des modalités de mise en œuvre conformes aux valeurs associatives, à l'éthique des professionnels et au cadre législatif et réglementaire. Elles légitiment le positionnement des chefs de services auprès des équipes.

#### 3-1-1-2 Diriger avec les cadres techniques

Les psychologues du SAI n'interviennent plus directement auprès des usagers. Je reviendrai plus loin sur ce choix. Une réunion hebdomadaire réunit, sur chaque structure, le chef de service, le psychologue et moi-même. Il s'agit de repérer les avancées, blocages ou reculs des pratiques des équipes. Les comportements des usagers ou des professionnels qui deviendraient préoccupantes par leur récurrence sont analysés dans leur dimension individuelle ou collective. Il ne s'agit pas ici de s'arroger un rôle thérapeutique ou de se complaire en analyses sauvages. Comme le soulignent Francis Batifoulier et François Noble, il s'agit de prendre soin de son institution<sup>118</sup>. En effet, ces auteurs mettent en exergue la souffrance et la psychopathologie des liens institutionnels et rappellent qu'il appartient au directeur de prendre soin des personnels et des usagers victimes de dysfonctionnements dont ils n'ont pas nécessairement conscience. Crise et marasme révèlent l'excès ou la carence, le surinvestissement ou le désinvestissement. Ces dérégulations sont source de souffrance chez les personnes dans leurs liens à l'institution. Admettant, une fois pour toute, qu'il ne saurait être question de préconiser des soins thérapeutiques, la responsabilité du directeur consiste donc à agir sur l'organisation. C'est dans cette optique que s'inscrit le séminaire annuel de travail.

#### 3-1-1-3 Diriger avec les équipes

L'idée du séminaire annuel de travail a émergé en 2003 à un moment où le SAI connaissait une phase aiguë de la crise qui l'agitait. Le travail de réflexion conduit avec les psychologues et les chefs de service a permis d'éviter l'écueil de la stigmatisation de tel éducateur rendu responsable de tous les maux ou de tel usager dont le comportement accentuait les dissensions et interdisait la réflexion en focalisant les attitudes de rejet, les alliances conjoncturelles et les analyses dilatoires. Au total, il est clairement apparu qu'il fallait impérativement sortir de la crise par le haut. Mettant à profit l'approche des vacances d'été, il fut décidé de mettre en congés pendant une semaine l'ensemble des usagers. Le temps de travail ainsi libéré permit aux professionnels, toutes catégories confondues, de se réunir pour réfléchir à la formalisation du projet éducatif. Le Directeur Général, en ouvrant et clôturant les débats, indiquait son soutien à notre démarche et

---

<sup>118</sup> BATIFOULIER F., NOBLE F. In opus cite.



légitimait une expérience inédite dans l'association. Reconnus comme acteurs essentiels et non plus culpabilisés et accusés, les professionnels adhèrent immédiatement et revendiquèrent la reconduite de cette nouvelle instance et son inscription dans le projet d'établissement. La révision, en 2007, de ce document sera l'occasion de pérenniser cet outil. Si, jusqu'à présent, la préparation et l'animation de ces séminaires repose exclusivement sur l'encadrement technique et hiérarchique de l'établissement, mon ambition est de programmer, dès la fin du séminaire 2006, le thème des débats de 2007 pour en confier une partie de la préparation à une commission composée de salariés. Il s'agira, s'appuyant sur des ressources diverses (Internet, mise à contribution des personnels en formation, etc.) de bâtir le support théorique des prochaines journées. La collaboration déjà forte des professionnels atteindra ainsi une dimension nouvelle.

#### 3-1-1-4 Diriger avec les partenaires

Deux projets importants verront le jour en 2007. Issue des rencontres informelles des directeurs des MECS de l'Essonne, une association loi de 1901 associera les cadres du secteur privé de la protection de l'enfance de l'Essonne dans une démarche de réflexion et de proposition auprès du Conseil général. La signature d'une convention de partenariat entre le SAI et un établissement voisin permettra des échanges sur les pratiques d'encadrement, l'évolution des populations, du droit, etc. A destination des équipes de direction, cette convention autorisera des interventions croisées auprès des professionnels des deux établissements. Elle offrira des expériences de stage aux personnels en formation. Dans les deux cas, il s'agit de ne plus s'enfermer dans des schémas internes mais de questionner, avec d'autres, les pratiques et le devenir de l'établissement. La réflexion sur les pratiques de direction et la mise à disposition des expériences seront au cœur des préoccupations de ces instances.

Il incombe au directeur de cultiver ses propres compétences dans des instances de formation ou de réflexion collective. Sortir le SAI d'un management charismatique est, pour moi, une des ambitions de cette démarche. Conduire les équipes à une même exigence en est la seconde.

#### **3-1-2 Prendre appui sur des bases solides et reconnues pour conduire le changement**

Pour Jean-Marie Miramon, *« le changement ne se fonde pas sur le néant, il est indissolublement lié au fait de l'institution et du projet. Parce qu'il implique mouvement et évolution, il ne peut naître dans l'insécurité et/ou dans un déficit culturel ou humain. C'est parce que les institutions existent, le savent et le constatent qu'elles peuvent appréhender l'incertitude ou la transformation. C'est parce qu'elles sont suffisamment ancrées dans leur histoire, leurs valeurs et leurs projets qu'elles peuvent imaginer de produire du*

*désordre et risquer l'aventure, ou de choisir de se fragiliser en mettant la tête hors de leurs paradigmes, de leurs mythes et de leurs rites.* »<sup>119</sup>. Or, j'ai indiqué en première partie que la MECS sort d'une crise aiguë et qu'elle trouve enfin stabilité et reconnaissance. Dans ces conditions, puis-je vraiment envisager d'introduire un changement aussi fondamental que celui de la co-éducation qui pourrait être vécu par tout ou partie des professionnels comme une intrusion, voire une ingérence des familles dans la sphère encore fragile de l'établissement ? L'envie d'une halte pourrait s'imposer si les constats développés dans les deux premières parties ne conduisaient à poursuivre :

- réponse partielle à la mission de préparation au retour en famille,
- limites du modèle supplétif,
- retards dans la mise en œuvre de la loi du 2 janvier 2002,
- difficultés à appréhender le travail avec les familles,
- nécessité d'accompagner le mouvement co-éducatif à l'œuvre dans la société,
- obligation de réinterroger le management afin de permettre la participation.

Je propose de bâtir mon programme d'action et d'en vérifier la pertinence à partir de l'état des lieux des pratiques effectives de la MECS.

### 3-1-2-1 Identifier l'offre de service actuelle du SAI

Pour Francis Batifoulier et François Noble, l'offre de service d'un établissement social ou médico-social est la déclinaison de son métier. « *Il est coloré, influencé par la mission d'utilité sociale définie par les orientations du projet associatif* »<sup>120</sup>. La mission d'intérêt général est déterminée par les autorités publiques dans le cadre d'une habilitation, d'un agrément, d'une convention. La mission d'utilité sociale correspond aux valeurs et aux orientations de l'association dans le cadre de son projet. L'offre de service se décompose en services de base (offerts à tous les usagers), en services périphériques (répondant aux besoins secondaires des usagers) et en services annexes (qui améliorent la prestation globale). Si la mission de l'établissement peut rester relativement stable, la mise en œuvre du métier et de sa déclinaison opérationnelle (l'offre de service) peut connaître des mutations majeures. Accompagner ces mutations impose bien un repérage préalable de l'offre de service actuelle du SAI. Le tableau ci-contre<sup>121</sup> décline (en bleu) l'offre de service actuellement mise en œuvre au SAI. Les items apparaissant en rouge mettent en exergue les services mal ou non assurés par l'établissement.

---

<sup>119</sup> MIRAMON J-M. Promouvoir le changement. *Les Cahiers de l'Actif*, n° 314-317, juillet-octobre 2002, p. 213.

<sup>120</sup> BATIFOULIER F., NOBLE F. in opus cite, p. 170.

<sup>121</sup> BATIFOULIER F., NOBLE F. Ibid, p 189. Ce tableau m'a semblé suffisamment explicite et proche du service proposé par le SAI pour être reproduit et adapté dans le cadre de ce mémoire.

## SERVICES DE BASE

### Protéger

- .assurer la sécurité physique
- .assurer la sécurité morale

### Accueillir et héberger

- .ouverture en 365 jours
- .groupes mixtes et verticaux
- .accueil de fratries
- .qualité d'accueil des usagers
- .prestation hôtelière de qualité
- .garantir la souplesse

### Impliquer les parents

- .circulation de l'information entre les parents et l'équipe
- .définir un mode d'aide et de soutien aux parents dans leurs rôles parentaux
- .soutenir les parents dans le suivi de la scolarité, des soins et des loisirs de leurs enfants
- .faire du CVS une instance

### Soigner et prévenir au plan somatique

- .surveiller la santé
- .réaliser un bilan médical à l'admission
- .suivre les traitements
- .informer sur les conduites à risque, la sexualité, la contraception

### Apprendre à être

- .mener avec l'utilisateur une recherche autour de sa filiation et de son histoire personnelle
- .le soutenir dans un processus d'individuation
- .l'ouvrir à la reconnaissance de l'autre
- .développer chez lui la capacité à développer le sens de sa conduite
- .favoriser la mise en mot de ses désirs, de sa souffrance
- .le rendre apte à dépasser l'instantanéité et à se projeter dans l'avenir
- .l'accompagner dans une découverte de sa sexualité

### Apprendre à faire

- .faire acquérir les apprentissages de base
- .développer les compétences sociales
- .favoriser la pratique sportive

### Apprendre à vivre avec les autres

- .faire l'apprentissage des exigences quotidiennes de la vie en société
- .exercer la citoyenneté

### Apprendre à connaître

- .éveiller la curiosité culturelle
- .valoriser l'apprentissage scolaire et professionnel
- .sensibiliser aux questions d'actualité et aux grands thèmes contemporains

### Scolariser et répondre de l'accompagnement scolaire

- .aider aux devoirs
- .mettre en œuvre un dispositif pluriel de soutien scolaire
- .diversifier l'inscription dans les établissements scolaires en fonction de chaque jeune
- .rencontrer les enseignants
- .informer le jeune et sa famille des orientations possibles
- .participer aux décisions d'orientation avec les parents et les enseignants

### Inscrire dans une formation scolaire

- .informer l'utilisateur et sa famille sur le dispositif de formation et d'insertion professionnelles
- .rechercher des employeurs et assurer le suivi
- .faire le lien avec les centres de formation
- .organiser des stages en milieu professionnel pour les jeunes en rupture scolaire ou en démarche de découverte du monde du travail

### Organiser des activités personnalisées et des activités de groupe

- .jouer avec les enfants
- .organiser la participation des usagers à des activités en dehors de la MECS
- .organiser des activités : camps, ateliers de travaux manuels...

## SERVICES PÉRIPHÉRIQUES

Moduler les parcours d'internat

Mettre en œuvre un dispositif de soutien à la parentalité

## SERVICES ANNEXES

Proposer des groupes de parole pour les parents

Mettre à disposition un point rencontre enfants/parents

L'hypothèse formulée en première partie selon laquelle le SAI s'inscrit strictement (et limitativement) dans une prestation de suppléance familiale y trouve une illustration frappante. Le cœur du métier, le service de base, tel qu'il a été repéré et formulé par l'équipe éducative dans le projet d'établissement rédigé en 2003 apparaît comme cohérent et relativement exhaustif<sup>122</sup>. Les points à travailler dans le cadre d'une ambition co-éducative (citoyenneté, adaptabilité, implication et participation des familles) apparaissent comme objectifs à atteindre et comme projet managérial.

Au total, les équipes du SAI sont aujourd'hui suffisamment efficaces dans la mise en œuvre de leur cœur de métier (le service de base). Celui-ci paraît clairement identifié et revendiqué pour engager la réflexion sur l'avenir. Avant d'évoquer les actions nouvelles, il convient cependant de renforcer le dispositif existant.

### **3-1-3 Optimiser l'organisation**

S'il devait exister un point commun entre un projet d'établissement et l'enfer, c'est que tous deux, selon l'adage populaire, seraient pavés de bonnes intentions. C'est pour cette raison que ce mémoire s'intitule « Mettre en place les conditions d'une co-éducation... ». Il s'agit bien d'un préalable à la mise en place effective de la co-éducation au SAI. Sans ce préalable, ce projet serait probablement voué à l'échec. La concrétisation de cet objectif passe, entre autre, par une réorganisation du travail afin de lever les freins de l'innovation en libérant les professionnels des éléments parasites sclérosant leur pensée.

#### **3-1-3-1 Le coordinateur d'équipe ou comment restaurer l'image du SAI**

L'organisation de la vie quotidienne dans une MECS est d'une grande complexité et soumise à de multiples aléas. La décision longuement débattue en réunion peut être caduque avant même sa mise en œuvre car son contexte vient brutalement de changer. L'action, en apparence anodine, peut s'avérer catastrophique si le sens qu'elle revêt pour l'utilisateur ou sa famille n'est pas pris en compte. Les contraintes d'organisation du travail des éducateurs avec les nuits, les week-ends, les repos..., sont difficilement compréhensibles pour les familles et les partenaires extérieurs. Comment admettre que le référent nommément désigné de tel enfant n'est pas présent au moment où l'on souhaite le joindre ? Comment supporter qu'un rendez-vous médical soit reporté parce que le dernier véhicule disponible vient de partir pour une autre destination ? La mise en œuvre d'un accompagnement individualisé devient paradoxalement un vrai casse-tête quand

---

<sup>122</sup> Le projet d'établissement développe les moyens humains, matériels et procéduraux concourant à la mise en œuvre des éléments présentés ici.

trop d'adultes interviennent. Face aux mécontentements et reproches qui en résultent, c'est l'image du service qui finit par être atteinte.

Nous avons vu combien la cohérence et des repères fiables influent sur l'image que les familles ont des établissements. Cette image dégradée produit ses effets sur les professionnels qui, devant la somme des défaillances, même minimales, s'en rejettent la faute ou baissent les bras devant ce tonneau des Danaïdes. Aussi, le détachement, à Crosne<sup>123</sup>, d'un éducateur spécialisé comme coordinateur permet à chacun de s'y retrouver. Véritable gare de triage des informations et des relations avec l'extérieur, le coordinateur sécurise le quotidien et incarne un repère fiable pour l'ensemble des acteurs. Le chef de service n'interfère plus avec les éducateurs et reprend sa place de tiers et de médiateur dans les inévitables conflits qui agitent la MECS.

### 3-1-3-2 La double référence ou comment éviter les rivalités avec les parents

La nécessité de travailler autrement autour des écrits professionnels a, nous le verrons plus loin, conduit à instaurer des binômes d'éducateurs de compétences différentes. Un aspect non négligeable de ce dispositif, c'est aussi de limiter les risques d'appropriation des mineurs par un éducateur qui, par sa connaissance approfondie d'une situation ou sa présence privilégiée dans les moments clefs de la prise en charge, pourrait rentrer en rivalité frontale avec les parents. Il ne s'agit pas d'interdire toute rencontre entre le professionnel, l'enfant et sa famille en érigeant des barrières procédurales. Il est ici question de cadre et de tiers. En effet, comme le souligne Bertrand Dubreuil, « *certaines problématiques familiales obligent les professionnels à s'engager dans une relation auprès de l'enfant et de ses parents qui comporte des aspects transférentiels et projectifs* »<sup>124</sup>. L'action conduite peut, à ce titre, s'éloigner des pratiques définies par l'équipe. Le professionnel se doit alors de solliciter le contrôle de ses pairs pour déterminer l'intention qui guide cette action.

### 3-1-3-3 L'analyse des pratiques ou comment travailler sur les représentations

J'ai évoqué le rôle particulier des psychologues du SAI. Ceux-ci n'interviennent plus directement auprès des enfants et adolescents. Leur travail est strictement centré sur l'équipe. Chacun des deux psychologues intervient pour 1/4 ETP. Il m'est apparu rapidement qu'un temps aussi réduit ne pouvait se disperser dans des tâches trop étendues. Par ailleurs, pour des raisons sur lesquelles je reviendrai, il paraissait plus opportun de soutenir le principe d'actions thérapeutiques conduites à l'extérieur de

---

<sup>123</sup> Avec ses 22 mineurs accueillis et ses 11 éducateurs, c'est là que le besoin était le plus criant.

<sup>124</sup> DUBREUIL B. *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*. Paris : Dunod, 2006, p. 166.

l'établissement, ne serait-ce que pour garantir la confidentialité des entretiens<sup>125</sup>. M'appuyant sur une demande, nettement formulée par l'équipe, d'un soutien accru à la réflexion sur les pratiques, j'ai demandé aux psychologues de ré envisager leurs interventions autour de la parole des adultes. Chaque équipe dispose d'une heure d'analyse des pratiques par semaine. Les cadres hiérarchiques n'y sont jamais présents. A partir de questionnements, d'évènements ou toute autre préoccupation apportés par les éducateurs, sont analysées les attitudes, les projections, les normes véhiculées par chacun des participants. Les réunions de synthèse sont singulièrement enrichies par ce travail accompli en amont.

J'ai, au fil des trois dernières années, soutenu l'équipe du SAI dans une réforme organisationnelle importante. Le SAI est désormais une entité repérée. Enfants et professionnels ont conscience des opportunités offertes par chacune des maisons. Le climat est apaisé. Stabilisée, rassurée quant à sa compétence et à sa reconnaissance par l'extérieur, l'équipe sécurise les mineurs accueillis et répond de façon satisfaisante à sa mission supplétive. Pour autant, la mise en œuvre d'outils essentiels de la loi du 2 janvier 2002 reste à concrétiser. Le contrat de séjour et le conseil de la vie sociale, par ce qu'ils sous-tendent d'engagements de la part de l'établissement ne pouvaient, jusqu'alors, être proposés aux usagers et à leurs familles sans en dénaturer le propos. 2007 sera l'année de cette mise en œuvre. L'élargissement de l'offre de service du SAI, la personnalisation et la souplesse des prestations, leur cohérence avec le projet éducatif des parents et la valorisation de leurs compétences permettront de mesurer la pertinence de notre approche.

### **3-2 Vers la co-éducation**

J'ai évoqué dans le précédent chapitre les réformes déjà appliquées. Ces évolutions n'ont pas nécessité de bouleversements particuliers de l'architecture des équipes. Il a été essentiellement question de remettre le SAI en ordre de marche tout en infléchissant, en douceur, la perception des professionnels sur leur propre travail et sur les mutations des besoins des usagers et des commandes sociales. Pour aller plus loin dans ma démarche, il me faudra nécessairement appréhender la question des compétences des personnels afin de les adapter aux nouveaux services de la MECS. Cette dimension essentielle de la

---

<sup>125</sup> Il est délicat d'affirmer à un usager que ses propos resteront confidentiels quand, par ailleurs, le psychologue participe aux synthèses et déjeune avec les éducateurs ou le directeur.

conduite du projet sera abordée dans un prochain chapitre. Auparavant, je propose de décliner les pratiques à faire évoluer dans le sens de la co-éducation.

### **3-2-1 Faire converger les pratiques dans le sens de la co-éducation**

La MECS doit se vivre et être vécue comme un passage délimité dans le temps et comme un élément parmi tous ceux qui concourent au mieux être des usagers et de leurs familles. En première partie de ce document, je démontrerais, chiffres à l'appui, qu'un placement supérieur à deux ans avait peu de chance d'aboutir à un retour en famille. S'il existe des situations suffisamment dégradées ou des liens familiaux tellement ténus, qu'aucun retour ne sera jamais possible, il est impossible (nous l'avons vu) de considérer que la plupart des mineurs accueillis relèverait de ce cas de figure. Il convient donc d'examiner ce qui, dans nos pratiques accentuera la cohérence de notre projet.

#### **3-2-1-1 Respecter l'autorité parentale**

L'autorité parentale est rarement déchuë. Aucun jeune, même maltraité gravement par ses parents, ne relève, au SAI, d'une telle mesure judiciaire. Cela signifie clairement, que toute action engagée par la MECS auprès d'un enfant doit être approuvée par ses parents. Cette règle ne peut être limitée que par le magistrat. Dans l'hypothèse d'un désaccord insurmontable entre l'établissement et les parents, ce sera donc au juge de trancher. Avant d'en arriver là, il conviendra de proposer des instances de médiation<sup>126</sup>. Ceci posé, les raisons objectives de contourner, de bonne foi, l'autorité des parents sont légions. Pratiquement, j'ai posé le principe de trois champs de décisions faisant appel à délégation permanente, ponctuelle et à autorisation écrite des familles. Chaque parent à la possibilité d'exclure unilatéralement et verbalement toute action qui ne lui conviendrait pas. Ainsi, tels parents peuvent estimer que leur enfant n'est pas suffisamment mature pour prendre les transports en commun. Notre travail sera d'apporter, avec le temps, des arguments pour les convaincre. Ce sera également de rechercher avec l'enfant sa propre voie (sa propre voix) pour les rassurer et les convaincre qu'il grandit. En aucun cas nous ne tentons de forcer la décision en nous référant, par exemple à notre règlement intérieur ou à l'usage chez les autres familles. Pour autant, cette reconnaissance explicite de l'autorité parentale n'en permet pas un exercice quotidien.

Certaines mesures peuvent limiter les recours excessifs à la suppléance des prérogatives parentales.

---

<sup>126</sup> La loi prévoit notamment le recours à une personne qualifiée. CASF, article L.315-5 ; décret n° 2003-1094 du 14 novembre 2003, J.O. du 21-11-03.

### 3-2-1-2 La distance géographique de la résidence des parents

L'Essonne est un département très étendu. Comme pour toute l'Île de France, les liaisons intra départementales ne sont pas simples. Nous savons que la proximité et l'accessibilité de l'établissement sont des critères de satisfaction des familles. Je proposerai de limiter les admissions aux mineurs dont la résidence habituelle est accessible en moins d'une demi-heure. Outre la facilitation des déplacements des familles, cette mesure présente d'autres avantages.

### 3-2-1-3 Maintenir l'usager dans son école habituelle

Certains enfants ou adolescents sont très investis par leur école d'origine. Ils y ont leurs amis et peuvent s'appuyer sur des enseignants qui les connaissent bien et les apprécient. Il est toujours dommageable, dans ces situations, de rompre, souvent en cours d'année, une intégration scolaire positive. Pour ces jeunes, la proximité géographique de l'établissement d'accueil est d'une importance capitale qui facilitera le retour en famille s'il a lieu. Elle permet aux parents de continuer à rencontrer les enseignants ou à en prendre l'habitude s'ils ne le faisaient pas avant.

### 3-2-1-4 Favoriser les soins psychologiques à proximité du domicile des parents

S'agissant des mineurs, la plupart des thérapeutes souhaitent, outre leur accord, rencontrer périodiquement les parents. La durée d'une cure n'est pas superposable à celle du placement et doit pouvoir se poursuivre après le retour en famille du jeune. C'est pourquoi les psychothérapies doivent impérativement se dérouler dans l'environnement du domicile familial. C'est aussi pour cette raison que les psychologues de l'établissement ne suivent plus aucun enfant en thérapie.

### 3-2-1-5 Permettre l'accueil des fratries

Parce qu'il accueille des mineurs de 7 à 18 ans, le SAI a la possibilité d'accueillir des fratries sans leur imposer des séparations liées aux critères d'âge. Parce que certaines fratries ont besoin de distance tout en maintenant des liens, elles peuvent être accueillies dans des maisons différentes. Pour les parents, pouvoir parler de leurs enfants à des interlocuteurs d'un seul établissement, n'avoir à se déplacer qu'une fois pour l'ensemble des enfants et non autant de fois que de lieux de placements, concourt à limiter le sentiment de persécution, voire d'humiliation souvent ressenti. La nouvelle architecture du SAI, en maintenant des lits disponibles, permettra de ne pas imposer de ruptures liées au manque de places.



### 3-2-1-6 Un budget compatible avec une politique de proximité

Ne nous y trompons pas, conduire une politique de proximité coûte plus cher que de concentrer l'activité autour de l'établissement. Il est notamment impossible de mobiliser chaque matin et chaque soir autant d'éducateurs que d'écoles fréquentées. Il est inconcevable de conduire chaque mercredi après-midi une dizaine d'enfants chez une dizaine de thérapeutes. C'est pourquoi, je négocierai avec le tarificateur un budget annuel de 50 000 € destiné à l'accompagnement en taxi des enfants insuffisamment autonomes pour emprunter les transports en communs.

A ce stade, il convient de réexaminer le tableau de l'offre de service du SAI pour constater que les actions décrites dans ce chapitre permettent de répondre aux manques constatés dans la partie « *impliquer les parents* ». Restent à mettre en œuvre les moyens d'une expression démocratique à destination des usagers et de leurs parents. Le CVS a cette vocation. Les services périphériques et annexes ne trouvant pas non plus de concrétisation, il convient de proposer des modalités concrètes de mise en œuvre.

### **3-2-2 Mettre en place de nouveaux services**

Le CASF, dans son article L. 311-6 instaure dans les établissements, les services et lieux de vie ou d'accueil un conseil de la vie sociale ou d'autres formes de participation. Ces instances sont destinées à associer les usagers au fonctionnement des structures. Le CVS n'est cependant pas obligatoire dans les établissements accueillant majoritairement des mineurs de moins de 11 ans ou des mineurs faisant l'objet de mesures éducatives ordonnées par l'autorité judiciaire. Le SAI entre dans cette dernière catégorie. Faut-il, pour autant renoncer à la mise en place du CVS ?

#### 3-2-2-1 Le conseil de la vie sociale

Roland Janvier et Yves Matho s'élèvent contre des dispositions qui, selon eux, « *entachent la volonté de développement démocratique énoncée dans la loi. La disparition du représentant de la commune prive l'établissement ou le service d'un conseil légitime et d'une communication permettant la (re)connaissance réciproque. L'élection, "par et parmi" les usagers du président de cette instance, dénote une méconnaissance du public accueilli et laisse présager d'une suspicion a priori de toute autre personne exerçant cette fonction (parent ou professionnel). Le renvoi au directeur de la présidence du conseil de la vie sociale ou de la responsabilité d'animer les autres formes de participation pour les établissements ou services accueillant une majorité de personnes sous décision judiciaire crée une catégorie de "sous-citoyens", incapables d'assumer des*

*responsabilités du fait de l'intervention du juge* »<sup>127</sup>. S'il n'est pas obligatoire, le CVS n'est donc pas pour autant proscrit dans nos types de structures. Rappelons sa composition et ses prérogatives afin d'évaluer l'intérêt de le mettre en place au SAI. Le CVS comprend, au moins, deux représentants des usagers (dont les mineurs de plus de 11 ans et un adulte titulaire de l'autorité parentale), un représentant du personnel, un représentant de l'organisme gestionnaire. Il n'est pas exclu d'y inviter un représentant de la commune et un inspecteur de l'ASE. Le CVS donne son avis et peut faire des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement ou du service. Il est obligatoirement consulté sur l'élaboration et la modification du règlement de fonctionnement et du projet d'établissement. Comment évoquer la co-éducation et se priver d'une telle instance ? C'est pourquoi, un effort particulier d'explication sera entrepris auprès du conseil d'administration de l'association et des services de l'ASE afin de ne pas galvauder le CVS et d'en assurer la pérennité au-delà de l'équipe actuellement en poste au SAI.

### 3-2-2-2 Moduler les parcours d'internat

Nous avons constaté, en 1<sup>ère</sup> partie, que le placement d'un mineur pouvait survenir faute d'alternatives intermédiaires. La mise en place d'un placement modulable s'inscrit bien dans une logique de souplesse et d'adaptabilité aux difficultés réelles des familles<sup>128</sup>. C'est la logique même du travail de suppléance globale<sup>129</sup> qui se trouve ainsi remis en question. Parce qu'il ne s'agit plus de « guérir » les parents mais de potentialiser les aspects efficients de leur parentalité et de tenter d'en mobiliser les aspects plus déficitaires, les professionnels seront amenés à se rendre sur le territoire de la famille ; à les accompagner, physiquement, dans des démarches ; à les informer de leurs droits ou à inventorier les relais de proximités susceptibles, à terme, de se substituer à l'établissement. C'est donc à partir du substrat progressivement mis en place au SAI que peut s'envisager ce travail. C'est à partir de la reconnaissance des compétences avérées des professionnels qu'une équipe peut se dessiner. Des compétences nouvelles devront s'acquérir. En effet, trois axes de travail exigeant des approches spécifiques apparaissent :

---

<sup>127</sup> JANVIER R., MATHO Y. Ne videz pas la loi 2002-2 de sa substance ! , *ASH* n° 2365 du 25 juin 2004.

<sup>128</sup> La loi 2002-2 « permet de repenser les pratiques, d'expérimenter, d'oser d'autres réponses, d'individualiser les actions auprès des familles ».

<sup>129</sup> Le placement d'un mineur en établissement implique généralement une prestation globale et quasi constante. Dans le meilleur des cas, l'enfant ne rentre au domicile des parents que les week-ends et les vacances scolaires.

- **accompagnement social** : savoir orienter, diriger vers les services compétents en fonction des problèmes rencontrés (notamment administratifs) ➡ profil assistant social.
- **soutien éducatif** : accompagnement de la scolarité de l'enfant, de son orientation (scolaire ou pré professionnelle), suivi médical, mise en place d'activités ludiques, sportives ou culturelles, organisation de vacances avec ou sans les parents, aide et conseil pour la vie quotidienne ➡ profil éducateur spécialisé.
- **travail d'élaboration** : autour de l'histoire familiale et de l'histoire sociale ➡ profil thérapeute systémique.

Une double opportunité de concrétisation d'un accueil modulable s'offre à l'échéance 2007. La fermeture programmée du pavillon de 7 places<sup>130</sup> et l'annulation par le Conseil d'Etat du décret instituant des heures d'équivalence pour les nuits effectuées en chambre de veille<sup>131</sup> obligent à remettre à plat l'organisation des équipes. Ainsi, la fermeture de la maison de Saint-Michel sur Orge permettra de redéployer 4 éducateurs. Le décret à venir sur les équivalences de nuit, même s'il n'annule pas le principe du paiement d'une heure pour trois heures de nuit, imposera mécaniquement de réorganiser le travail des éducateurs en réaffectant 42 heures par semaine et par équipe. Plutôt que de négocier des créations de postes, je propose de réduire de 12 places la capacité en accueil traditionnel (les 7 places de Saint-Michel + 5 places à Crosne<sup>132</sup>) et de les réaffecter, à coût constant, en accueils modulables. La maison de Sainte-Geneviève poursuivra ses missions traditionnelles. Le site de Crosne (2 hectares en centre ville et des locaux vastes et neufs) accueillera un internat et un service d'accueil modulable. C'est l'internat qui hébergera les enfants selon les modalités établies avec la famille et l'ASE ou pendant les situation de crise.

### 3-2-2-3 Le point rencontre enfants-parents

Les rencontres parents-enfants encadrées par des professionnels sont, la plupart du temps, confiées à des services extérieurs et ont lieu, le plus souvent, dans des lieux collectifs<sup>133</sup> ne garantissant aucune intimité. Parce qu'elles se déroulent essentiellement le week-end, temps de pénurie de professionnels, le SAI ne les organise que très rarement. La mise en place d'une équipe d'accueil modulable, par sa technicité et ses liens étroits

<sup>130</sup> Ce pavillon en location est devenu au fil du temps inadapté et exiguë.

<sup>131</sup> Décret n° 2001-1384 du 31 décembre 2001 instituant une durée d'équivalence de la durée légale du travail dans les établissements sociaux et médico-sociaux gérés par des personnes privées à but non lucratif.

<sup>132</sup> Le projet de loi sur la protection de l'enfance prévoit de privilégier les petites unités.

<sup>133</sup> Oned. *Premier rapport annuel au parlement et au gouvernement*. septembre 2005, p. 57.

avec l'internat, permettra de pallier cette difficulté. La complémentarité des équipes prendra ici tout son sens. L'expérience actuelle des quelques rencontres parents-enfants tenues dans l'établissement conduira à proposer un lieu équipé pour permettre des activités ou de s'occuper sans obligatoirement avoir à entretenir une conversation. Outre des jeux de société, le local sera pourvu du nécessaire pour cuisiner, déjeuner ou regarder la télévision ou une vidéo. La conduite de visites médiatisées ne se confond pas avec un projet thérapeutique familial. Si une nécessité de soins apparaît, c'est à l'extérieur et auprès d'équipes spécifiques qu'un tel travail sera conduit.

J'ai, au fil de cette troisième partie, exposé une démarche progressive centrée sur le management des personnels et la réorganisation opérationnelle des activités du SAI. Je me suis constamment appuyé sur les qualités des professionnels telles qu'elles se manifestent quotidiennement. Mon action a consisté à favoriser l'émergence de perceptions différentes de la place des familles et de l'action des professionnels. J'ai évoqué les risques d'un projet d'établissement qui en resterait aux déclarations d'intention. La mise en œuvre d'une approche co-éducative respectueuse de la place et du projet des parents implique des modalités d'intervention inhabituelles en MECS. Je propose d'évoquer l'aspect méthodologique d'élaboration opérationnelle de ces nouvelles pratiques et de traiter des compétences nouvelles qu'elles impliquent.

### **3-3 La co-éducation, une exigence méthodologique, une approche différente des compétences professionnelles**

Si la co-éducation ne se modélise pas, elle n'exclut pas, au contraire, de doter le SAI d'un outil de réflexion et d'élaboration collective. Garantir les usagers de l'arbitraire et promouvoir une culture de bientraitance des mineurs, des familles et des professionnels, c'est formaliser des instances de mutualisation et de coopération.

#### **3-3-1 Formaliser une méthode pour penser le changement**

Le SAI s'est doté, avec le séminaire annuel, d'une instance mobilisatrice et féconde. L'analyse de son fonctionnement permet d'en mesurer l'impact.

##### **3-3-1-1 Un analyseur pertinent, les écrits professionnels**

La mise en place du séminaire annuel de travail<sup>134</sup> permet aux équipes, une semaine par an, de se retrouver, détachées des contingences matérielles de la prise en charge des

---

<sup>134</sup> Je reviendrai plus loin sur l'origine, l'organisation et les évolutions de cette instance.

mineurs, pour réfléchir à leurs pratiques, élaborer de nouveaux outils ou co-écrire le projet d'établissement, le livret d'accueil et la trame des contrats de séjour. C'est à partir du séminaire de 2004 consacré aux droits des usagers, et notamment au droit d'accès au dossier personnel, qu'a émergé le constat d'une difficulté à écrire. La disparité des niveaux initiaux des personnels éducatifs, l'impact des affects sur le contenu des écrits, la méconnaissance des attentes des lecteurs institutionnels (magistrats, inspecteurs, référents sociaux) et des usagers (accessibilité du vocabulaire, pertinence des observations, respect de la vie privée...) sont apparus comme autant de facteurs à appréhender mais aussi comme révélateurs des pratiques d'encadrement. Jusqu'alors, les chefs de service réécrivaient de nombreux documents pour leur donner forme et contenu. Les personnels en ressentaient un sentiment de dépossession et de dévalorisation. Pour certains, l'écriture représentait une réelle souffrance et il n'était pas rare de constater qu'un écrit de trois pages avait nécessité cinq heures de travail de la part du professionnel pour, au total, être remanié dans sa quasi-totalité par le chef de service au prix de deux ou trois heures de son propre temps<sup>135</sup> et d'une réelle colère contre les « incompetents » dont-il était entouré. Cette question était suffisamment douloureuse pour ne jamais avoir été abordée en relation duelle, formelle ou informelle.

A partir des questionnements et constats exprimés par les professionnels, une stratégie a été mise en place suivant un axe organisationnel et un axe de formation collective. Les principes directeurs ont été ceux de la co-formation et de la mixité des personnels.

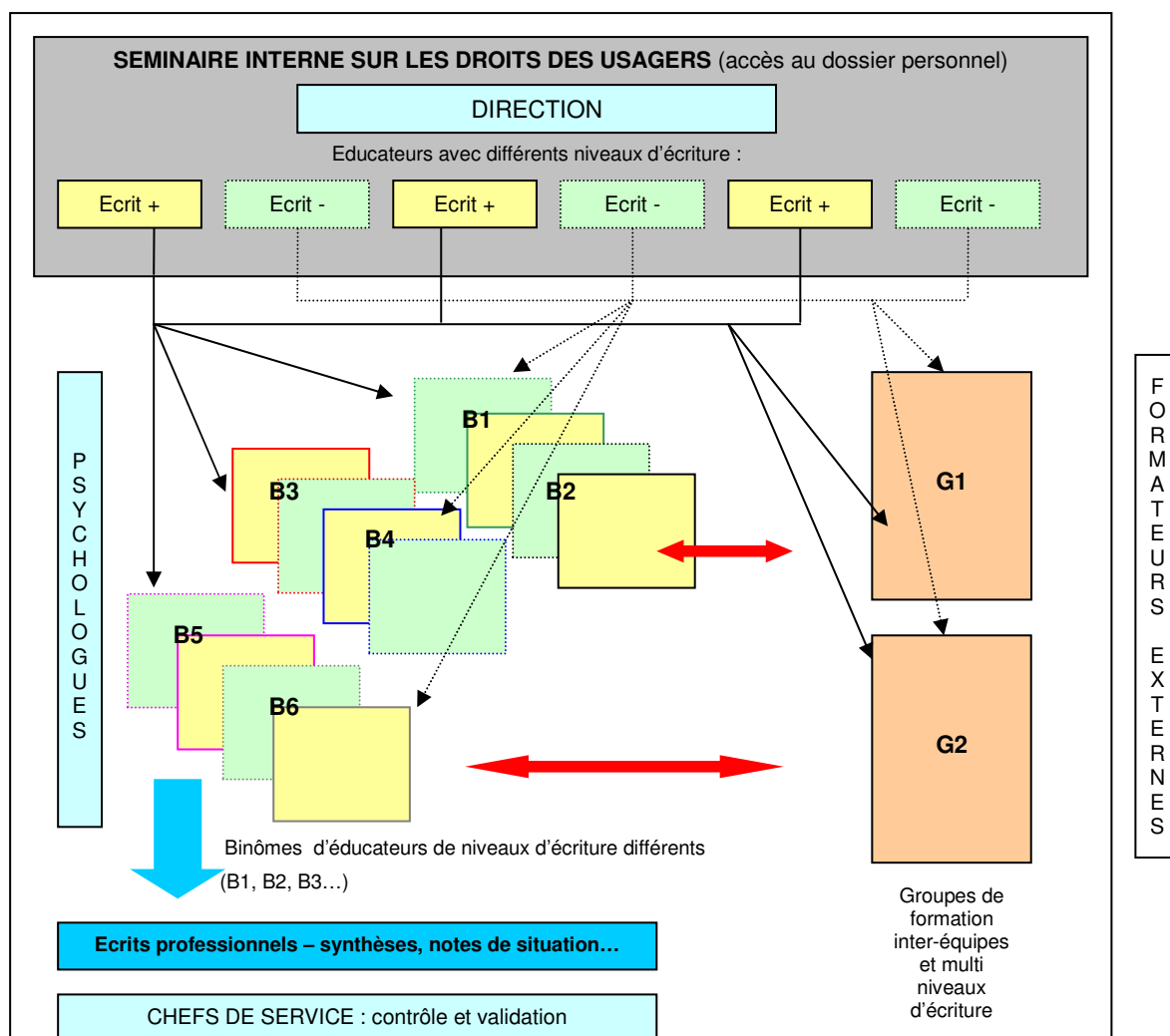
La référence éducative est désormais partagée entre deux éducateurs de niveaux différents d'écriture. Un psychologue soutient le travail d'élaboration et de rédaction des écrits. Les chefs de service organisent les calendriers des séances d'écriture en veillant à leur compatibilité avec les plannings hebdomadaires de travail. Les cahiers de liaison et les dossiers individuels permettent d'enrichir les observations des référents éducatifs avec celles des autres membres de l'équipe. Les documents ainsi rédigés sont lus en équipe la semaine suivante. Les commentaires et préconisations ainsi validés sont intégrés au document de synthèse qui est diffusé puis classé dans le dossier personnel du mineur.

L'interaction entre travail interne (ainsi redéfini) et formation intra permet une homogénéisation progressive des niveaux d'écriture tant sur la forme que sur le fond. Les évaluations annuelles en présence des formateurs externes confirment cette progression dont les effets positifs sont repérés par les chefs de service.

Le schéma suivant permet d'en visualiser les interactions.

---

<sup>135</sup> Les chefs de services souhaitaient ne pas trahir le document d'origine en s'imposant un effort fastidieux de reformulation.

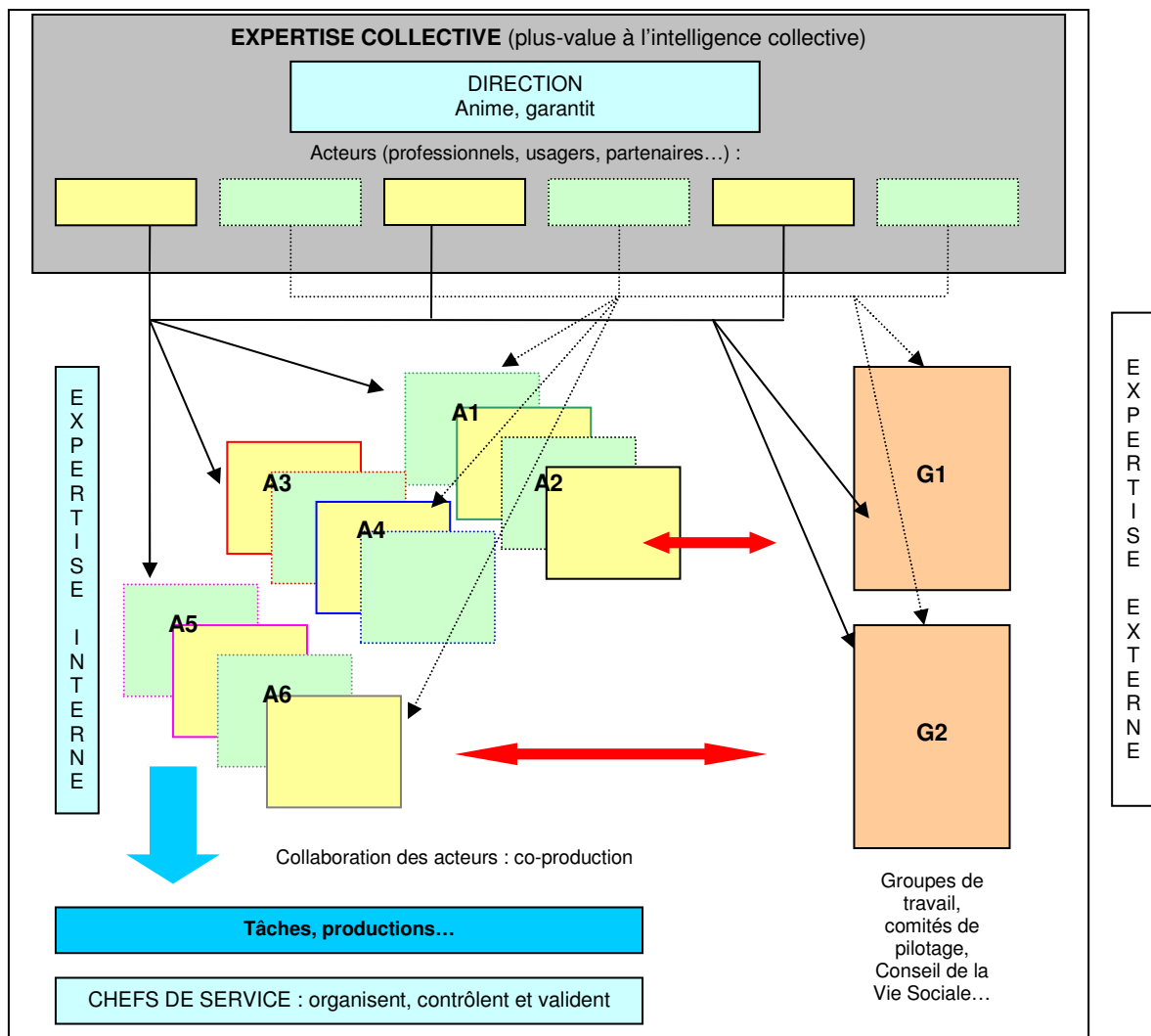


Pour Pierre Bechler, une organisation est apprenante « *en ce qu'elle identifie dans sa propre expérience (i.e. dans celle de ses acteurs) et dans son environnement, les ressources stratégiques qui lui permettent de constituer les compétences dont elle a besoin dans une visée à la fois stratégique et anticipative* »<sup>136</sup>. Permettre aux professionnels de la MECS d'élaborer une offre de services diversifiée, souple et personnalisée c'est, de mon point de vue, faire du SAI une organisation apprenante. Le modèle exposé ici me paraît propre à relever ce défi. Ethiquement, c'est bien le service à rendre à l'utilisateur qui mobilise les acteurs et leur permet d'identifier les failles. Les blocages sont progressivement levés, les ressentiments interpersonnels s'apaisent, les déperditions en temps et en énergie sont minimisées tandis que des solidarités nouvelles permettent une approche réellement plurielle de l'utilisateur. L'ouverture vers une autre forme de réflexion et d'élaboration devient alors possible.

<sup>136</sup> BECHLER P. *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2005, p. 200.

### 3-3-1-2 La coopération des acteurs comme modèle des relations de la MECS

Aux différentes étapes de ce document, j'ai régulièrement rappelé comment ma réflexion se nourrit d'observations factuelles, de confrontations aux pratiques internes et externes et de validations par les acteurs de la protection de l'enfance (représentants des familles, juges pour enfants, responsables de l'ASE, décideurs politiques du CG, de l'association et, à travers la bibliographie, théoriciens de l'action sociale). La mise en œuvre, dans le cadre du séminaire annuel du SAI, d'une expertise collective conduisant à un changement de l'organisation, à une redéfinition des rôles et à l'enrichissement, soutenu par la formation, des compétences individuelles et collectives inscrit mon action de direction dans une même approche. La cohérence méthodologique de co-construction d'un mémoire cafdes ou de co-résolution d'une problématique professionnelle me permet, à ce stade, de formaliser une méthode transposable à l'ensemble des relations sociales internes et externes à la MECS. Le précédent schéma peut alors être reformulé.



La participation des acteurs, garantie par le directeur, est étendue aux différents partenaires concernés, aux usagers et à leurs familles. La réflexion collective permet de construire une approche commune des questions à traiter et de définir les actions à

mener. Les acteurs coopèrent avec le soutien interne d'un expert technique. Des instances de suivi, d'acquisition de compétences ou de recherche sont mises en place et soutenues par des experts externes (formateurs, inspecteurs de l'ASE, juges des enfants...). Les cadres de proximité organisent et facilitent les interactions en veillant à leur équilibre global. Ils contrôlent les procédures et valident les productions selon leurs champs de délégation. Le directeur co-anime, avec l'équipe de direction, les réunions collectives et garantit le respect des acteurs. Ainsi, une triangulation constante et un regard extérieur garantissent chacun contre l'arbitraire et le déni de l'autre tout en préservant des dérives de l'autolégitimation et de l'illégalité des décisions. Cette modélisation, applicable au management globale de l'établissement, s'appliquera également aux relations avec les usagers et leurs familles. Elle ouvre la possibilité d'une participation authentique tant dans l'élaboration des contrats de séjours que dans le fonctionnement, à venir, du CVS. Il ne s'agit pas là d'une adaptation anodine. Cependant, pour dépasser la simple déclaration d'intention ou la conformation superficielle à la loi du 2 janvier 2002, il convient de réinterroger le rôle des professionnels.

### **3-3-2 La question des compétences**

Aujourd'hui, la reconnaissance des professionnels (du moins dans notre secteur d'activité) repose essentiellement sur leur niveau de formation tel que reconnu par un diplôme. J'ai mis en avant la volonté des personnels éducatifs du SAI de se former. Je la soutiens sans réserve et mobilise l'ensemble des ressources de l'établissement à son accomplissement<sup>137</sup>. Pour autant, adapter l'offre de service de la MECS et individualiser ses prestations imposent de constater l'obsolescence du management actuel des personnels du SAI. Les plannings de travail stigmatisent l'approche strictement organisationnelle, voire mécanique de la gestion des interventions des professionnels. L'enchaînement des temps d'intervention repose principalement sur des considérations de droit du travail et de présence auprès des enfants. La question du contenu de l'intervention et de la compétence requise n'apparaît pas. L'homogénéité des temps d'intervention des salariés semble gommer toute spécificité liée aux qualifications, aux parcours ou aux personnalités. Faute d'adapter explicitement les missions de chacun, c'est le modèle idéalisé de « l'Éducateur Spécialisé » qui sert de référence pour tous. Il en résulte, selon mon analyse, une source de confusion, de souffrance, d'inefficacité et un risque majeur de maltraitance pour les professionnels et, par ricochet, pour les usagers. De ce point de vue, la politique menée pour former et diplômer les personnels du SAI ne saurait, à elle seule, résoudre cette contradiction. Au contraire, l'uniformisation des qualifications pourrait conduire, paradoxalement, à uniformiser l'offre de service en

---

<sup>137</sup> Cf. Effort financier pour la formation des personnels en 2006. Annexes p. IV.



exacerbant pensée unique et corporatisme. La référence à la pluridisciplinarité, au SAI, me paraît plus rattachée à la sémantique en usage dans notre secteur d'activité qu'à une réalité objective du terrain. Si, comme nous l'avons vu en première partie, l'équipe éducative comprend différents niveaux de qualification, il s'agit bien d'une seule et même équipe dont la tâche essentielle consiste à accompagner, dans leur quotidien, des enfants et des adolescents. L'étude de l'organigramme fonctionnel révèle, au final, quatre blocs de compétences (direction, psychologues, éducateurs, services généraux et administratifs). Le dialogue pluridisciplinaire autour de la situation de l'utilisateur se résume, en définitif, à la confrontation des points de vue des personnels éducatifs avec les psychologues et les chefs de services. Si diversité d'approche il y a, elle repose essentiellement sur les parcours personnels des éducateurs. L'originalité de ces parcours est, nous l'avons vu, estompée par l'organisation et la culture de l'établissement (nous y reviendrons).

Pour Jean-René Loubat, « *un des points-clés du grand chantier des années à venir passera par la mobilisation des ressources humaines et par la mise en place d'un nouveau management, n'affectant pas seulement les positions statutaires mais surtout et avant tout les "façons de penser le travail" [...] le vaste changement amorcé ne saurait être une simple adaptation conjoncturelle mais le début d'une profonde mutation des secteurs social et médico-social* »<sup>138</sup>. Envisageant les conséquences de cette nouvelle approche, Jean-René Loubat considère que les directeurs devront, entre autre :

- envisager l'adéquation des compétences à l'évolution des vocations des structures et des besoins des populations (et envisager des mouvements de personnels) ;
- repenser les pratiques professionnelles et donc les savoir-faire demandés aux personnels ;
- se doter d'une politique de formation en phase avec ces exigences ;
- gérer l'évolution de la fonction-cadre<sup>139</sup>.

Ma réflexion spécifique concernant la mise en œuvre des conditions d'une co-éducation et l'élargissement de l'offre de service de la MECS me conduit aux mêmes conclusions.

### **3-3-3 Définir les compétences adaptées à la qualité du service à rendre**

La non différenciation des tâches à accomplir entre les différents professionnels est source, je l'ai déjà dit, de souffrance et de maltraitance. Le fonctionnement actuel du SAI repose sur un *modus vivendi* qui ne tiendra plus quand il faudra attribuer des fonctions nouvelles. Une des revendications des représentants des salariés est résumé par le slogan « à travail égal, salaire égal ». L'association est confrontée à une plainte aux

---

<sup>138</sup> LOUBAT J-R. Manager les compétences. Le défi de la décennie. *Les Cahiers de l'Actif*, n° 314-317, juillet-octobre 2002, p. 135.

<sup>139</sup> Ibid, p. 135

prud'hommes sur ce thème. J'ai participé à l'élaboration de l'argumentaire de mon employeur en mettant en exergue la différence des tâches confiées aux éducateurs du SAI au regard des niveaux de diplômes des professionnels. Ces distinctions ne sont pas entièrement satisfaisantes. Le débat binaire entre qualification et compétences doit être dépassé. Il convient de passer d'une compétence postulée (le diplôme) à une compétence avérée, effectivement manifestée par le professionnel<sup>140</sup>. Lors du séminaire d'octobre 2006, je proposerai à l'équipe d'élaborer une grille des tâches accomplies habituellement par les professionnels. M'inspirant de la grille « Périclès »<sup>141</sup> diffusée par l'ANCREAI, chaque professionnel, individuellement et par groupes indiquera, pour chacune des tâches, les pré-requis indispensables à son accomplissement optimal. Une fois validée, cette grille servira de support à des entretiens individuels destinés à situer le profil de compétences de chaque professionnel. C'est ce profil de compétences qui, dès 2007, permettra d'adapter puis, à partir de 2008, d'élaborer le plan de formation. Sur le terrain, il s'agira de renforcer les interventions de chaque professionnel dans les secteurs où il montre le plus d'aptitudes (animation, gestion du groupe, relations avec les écoles...). C'est cette même grille qui permettra d'évaluer les compétences indispensables aux nouveaux services et, par extension, de déterminer quels professionnels seront affectés à ces nouvelles tâches. La réorganisation des plannings, en intégrant les besoins en compétences aux besoins de présence, permettra de répondre au mieux aux attentes des usagers sans, pour autant, générer des besoins en temps<sup>142</sup>.

### **3-3-4 Du Service d'Accueil en Internat au Service d'Accompagnement Individualisé**

A l'échéance 2008, le SAI, devenu Service d'Accompagnement Individualisé, proposera une offre de service étendue<sup>143</sup>. La procédure d'admission n'aura plus comme seule vocation de déterminer l'adéquation du mineur et de sa famille au projet de l'établissement mais permettra de définir les domaines dans lesquels il conviendra de soutenir les enfants et leurs parents selon une logique de substitution, de suppléance ou d'étayage des fonctions parentales.

Cette adaptation implique de progresser avec méthode selon un calendrier tenant compte des logiques internes et externes<sup>144</sup>. En effet, l'exigence de la co-éducation impose de refondre le projet de la MECS et de son offre de service. Pour affronter ce nouveau défi, il

---

<sup>140</sup> LOUBAT J.-R., Manager les équipes. *Les cahiers de l'Actif*, n° 314-317, juillet-octobre 2002.

<sup>141</sup> Participation à l'Évaluation Référencée et Interne, Conforme à la Loi, des Établissements et Services, juillet 2005. Cf. Modèle de fiche compétences. Annexes p. V.

<sup>142</sup> La mise en service d'un logiciel informatique permettra ces distinctions dès septembre 2006.

<sup>143</sup> Cf. Architecture prévisionnelle du SAI. Annexes p. VII.

<sup>144</sup> Cf. Calendrier prévisionnel des actions. Annexes p. VI.

a fallu identifier les savoir-faire du SAI pour mieux repérer ses zones de fragilité et les nouvelles prestations à offrir aux usagers et à leurs familles. L'exemple des écrits professionnels a montré la valeur opérationnelle d'une méthode de réflexion collective transposable à l'ensemble des questions à appréhender. Pour autant, apparaît la question majeure des compétences individuelles qui, ne se superposant pas strictement à celle des diplômés, impose une approche différente de la formation des professionnels. C'est cette approche réinventée qui, au final, permettra de prendre véritablement en compte la place des parents et de leurs enfants dans le projet de la MECS. Pour autant, la refondation du SAI, dans sa phase préparatoire, s'est appuyée exclusivement sur ses propres ressources. D'autres forces sont à mobiliser.

### **3-3-5 Affirmer un projet managérial fort**

L'approche co-éducative de l'accompagnement des mineurs relevant de la protection de l'enfance engage, nous l'avons vu, des transformations profondes des pratiques institutionnelles. Co-éduquer, c'est mettre en cohérence les acteurs, s'adapter, se remettre en cause, inventer..., c'est aussi prendre des risques. Il s'agit là d'un projet ambitieux qui nécessite validation et engagement des instances politiques associatives et départementales.

#### **3-3-5-1 La validation politique**

Au moment où se dessine la nécessité d'adapter le SAI, son environnement connaît ses propres évolutions qui, loin de représenter un frein, vont constituer des caisses de résonance.

- La fusion des associations RPC Coquerel et Abej-Picardie en juillet 2004 a pour effet de dynamiser le nouveau conseil d'administration. L'association devenue, au fil du temps, essentiellement gestionnaire, réaffirme ses valeurs et entend s'intéresser au sens des actions conduites par les établissements.
- Le Conseil Général de l'Essonne restructure les services de l'ASE, ressert les liens entre les élus et l'administration et instaure un dialogue plus transparent avec les associations et les directeurs d'établissements.
- Le gouvernement suscite un débat national sur la protection de l'enfance et soumet un projet de loi qui réaffirme le rôle des familles.

Cette conjoncture particulière m'a permis de faire valider mon analyse par le conseil d'administration de l'association et par le Conseil Général. Je bénéficie désormais du mandat de mon employeur et de l'aval de l'autorité de contrôle pour mettre en œuvre ce modèle d'organisation. Cette validation n'exclut pas la communication et le contrôle.

### 3-3-5-2 Un impératif incontournable : communiquer

Le projet du SAI implique une communication très large, à l'interne et à l'externe. A l'interne, afin de mobiliser les différents acteurs. Les professionnels, bien sûr, mais également le conseil d'administration. Le choix d'un CVS à celui d'un autre moyen de consultation ne peut aboutir qu'avec le soutien des dirigeants associatifs. La confrontation égalitaire d'un représentant du personnel et d'un représentant des parents peut conduire à des confusions. Comment parents et professionnels accepteront l'autorité d'un président de 11 ans ? Le CVS n'est pas un lieu de soins mais une instance représentative. La mobilisation des familles autour d'une élection passe par des réunions préparatoires et des écrits explicatifs. La détermination de la durée des mandats n'est pas anodine. Il me semble qu'un mandat supérieur à un an induirait l'idée d'un placement des enfants également supérieur à un an. Dans un autre registre, la réflexion menée par les professionnels sur leurs propres compétences ne peut que susciter des réserves, voire des oppositions. Il faut mener, en amont, une réflexion sur les enjeux et garantir une reconnaissance et des formations adaptées pour contrebalancer les craintes d'y perdre son identité. La communication externe est, elle aussi primordiale. Une politique d'admissions de proximité ne peut tenir si les travailleurs sociaux de l'ASE n'identifient pas clairement notre projet. Là aussi, des résistances peuvent se révéler. En effet, le travail auprès des familles est, jusqu'à ce jour une des prérogatives de l'administration. C'est pourquoi, une information conjointe de l'établissement et des cadres de l'aide sociale apparaît incontournable. De ce point de vue, le projet ne pourra se mettre en place que piloté par un comité représentatif des différents acteurs. Ce comité devra suivre, dans la durée, l'évolution du SAI afin de repérer les obstacles qui ne manqueront pas de surgir. La communication passe également par le tribunal pour enfants. Les mesures innovantes n'ont, en effet, pas encore de statut juridique. Selon l'Oned<sup>145</sup>, « ces mesures [...] supposent une collaboration indispensable du juge des enfants qui rédige sa décision de manière spécifique ». Le Conseil général est également intéressé au plus haut point. D'une part, il doit accepter de financer, au prix de l'internat, des mesures hybrides, d'autre part, son rôle de tête de file de la protection de l'enfance devrait être confirmée par la loi BAS en accroissant son contrôle sur la mise en application des décisions judiciaires.

### 3-3-5-3 Une exigence, évaluer

Il n'aura pas échappé au lecteur les retards accumulés par le SAI dans sa mise en conformité avec la loi 2002-2 du 2 janvier 2002. Le CVS devrait être en place depuis le 27

---

<sup>145</sup> Oned, in opus cite, p. 60.

septembre 2004<sup>146</sup>. Le contrat de séjour ou le DIPC devait être proposé au 28 mai 2005<sup>147</sup>. Le CASF, dans son article L312-8 pose l'obligation d'une évaluation interne et externe. L'évaluation interne, initialement prévue en 2007, se fera finalement en 2009. J'ai pris le temps nécessaire au débat et à la réflexion avec l'équipe. Il s'agissait de ne pas se conformer à la lettre des textes mais à leur esprit. Cette dynamique ambitieuse, parce qu'elle ne repose pas sur des procédures administratives mais sur l'interaction des usagers, des familles et des professionnels ne prétend pas à une évolution harmonieuse. Il ne s'agira plus de renvoyer aux « erreurs d'admission » ou aux parents pathogènes l'exclusive responsabilité de nos difficultés ou de nos échecs. La méthode expérimentée au SAI autorise la remise en question et l'émergence de solutions nouvelles. La volonté d'agir en concertation, d'ouvrir l'établissement aux regards des usagers et des partenaires nous prépare naturellement à la démarche évaluative. La co-éducation nous y contraint bien plus sûrement que la loi. Il est donc possible d'anticiper le prochain chantier qui sera celui de la démarche qualité...

En 1993, Régis Lapauw<sup>148</sup> écrivait « *Les institutions éducatives spécialisées sociales et médico-sociales flottent dans un vide. Les contenus anciens sont dépassés et obsolètes, les nouveaux modèles en recherche ne sont pas élaborés.* ».

Nous sommes encore, aujourd'hui, dans une situation pour l'essentiel inchangée. Ce flou organisationnel pénalise plus lourdement les structures qui accueillent les jeunes les plus difficiles car plus les populations sont en difficulté, plus tout ce qui concerne le cadre, le dispositif, les procédures, le management, doit être pensé avec soin. Le SAI illustre parfaitement cette situation d'entre-deux. Pour ne plus faire supporter aux usagers et aux salariés les frais d'un flou organisationnel et managérial, il est urgent de prendre acte que le « vivre avec » ne suffit plus à penser l'organisation et le management. Il s'agit désormais d'offrir, de manière professionnelle, des services à la personne. Dans le cadre de la protection de l'enfance, ces services sont nécessairement dus aux parents. C'est à partir de cette idée que peut s'organiser toute une démarche institutionnelle qui concerne aussi bien l'identification de la population à laquelle on s'adresse, la conception et la réalisation de l'offre de services, le suivi de la qualité des services rendus, l'implication des personnels, la participation de l'utilisateur...

---

<sup>146</sup> Décret n° 2004-287 du 25 mars 2004, J.O. du 27-03-04.

<sup>147</sup> Décret n° 2004-1274 du 26 novembre 2004, J.O. du 27-11-04.

<sup>148</sup> LAPAUW R, *La pratique du management des entreprises sanitaires et sociales*. Toulouse : Privat, 1993.

## CONCLUSION

Le concept de co-éducation donne lieu, aujourd'hui, à des débats houleux. Les risques d'un argumentaire idéologique passionnel pourraient faire oublier la cause des enfants, voire les sacrifier à celle de leurs parents. Comme de nombreux acteurs de terrain, je pourrais démontrer, exemples à l'appui, les bienfaits ou les méfaits du travail auprès des familles. Ce n'est donc pas un militantisme en faveur de la co-éducation qui a porté ce travail. J'ai eu comme première démarche de situer le SAI parmi ses homologues locaux et nationaux. La référence aux missions des MECS était indispensable pour déterminer des critères objectifs de comparaison. Les taux de retour en famille au terme du placement m'ont paru constituer un indicateur pertinent. Il suffisait de constater les écarts entre le SAI et les autres MECS puis de rechercher les facteurs conjoncturels susceptibles de les expliquer. J'ai été frappé par la convergence des résultats observés. En se référant aux seules statistiques, j'aurais pu croire à l'homogénéité parfaite, sur tout le territoire, des typologies de l'enfance en danger. Une autre analyse pouvait me conduire à imaginer une homogénéité, non moins parfaite, des pratiques professionnelles en MECS. Fallait-il croire à un seuil infranchissable de 50% de situations familiales trop dégradées pour bénéficier d'une action sociale ? Mes entretiens avec des représentants des principaux acteurs concernés par la protection de l'enfance ont révélé des résistances profondes, le plus souvent justifiées par des problèmes de qualification, d'inadaptation des locaux ou de manque de temps disponible, pour appréhender le travail avec les parents. Ce sont pourtant les parents eux-mêmes, par le truchement d'ATD-Quart-Monde, qui m'ont éclairé. Les études réalisées par messieurs Naves, Cathala, Roméo ou Bruel acquerraient une consistance particulière parce que j'avais moi-même pris le risque de la confrontation à des parents, qui du rang d'usagers devenaient experts et détenteur d'un savoir. Ce détour était sans doute nécessaire car, si co-éducation il doit y avoir, elle suppose une reconnaissance authentique des points de vue de chacun. Elle ne peut, à ce titre, être ni dogmatique ni confuse dans sa définition des rôles et places de chacun. Cette expérience singulière ne pouvait à elle seule justifier de conduire le SAI dans une telle démarche. Il était nécessaire de vérifier, par un détour historique et sociologique, si le concept de co-éducation, surfant sur la vague des idéologies à la mode, ne risquait pas de faire long feu. Aujourd'hui, le droit de la famille est indissociable de celui de chacun de ses membres. Les père et mère de l'enfant disposent de droits et de devoirs dont la finalité est l'intérêt de l'enfant. L'enfant lui-même est reconnu comme partie prenante des décisions négociées par ses parents. Le couple parental ne s'éteint pas au grès des séparations ou des recompositions familiales, pas plus que ne s'éteint l'autorité parentale lors du placement autoritaire de l'enfant.

Les internats se sont adaptés aux évolutions des familles. Après la substitution parentale, ils ont inventé la suppléance familiale. Ce modèle, s'il conserve sa pertinence, ne suffit plus à répondre aux exigences de respect du droit des parents à décider de l'éducation à apporter à leur enfant. Même quand elle est déléguée, l'autorité parentale continue à s'exercer. L'ignorer ou la bafouer ne peut être légitime. L'accompagner, la soutenir, la développer est désormais la mission assignée aux MECS. Les professionnels doivent faire face à deux écueils majeurs. Le poids des représentations parentales véhiculées dans notre secteur et la crise des repères familiaux qui touchent principalement les publics relevant de la protection de l'enfance. Ils doivent aussi tenir compte des représentations des familles sur leurs propres pratiques de spécialistes. Pendant longtemps, tout a été simple. Les parents étaient néfastes, il était préférable de les tenir à l'écart. Aujourd'hui, pour prétendre laisser leur place aux parents, il faut accepter de se regarder soi-même, de solliciter le contrôle de ses pairs et de s'ouvrir à l'expertise extérieure. Il est de moins en moins question de faire à la place des parents mais de leur permettre de faire ce qu'il sont en droit d'accomplir. C'est la fin annoncée des modèles uniques, des projets gravés dans le marbre. Henri Ford disait, en son temps, que ses clients avaient le choix de la couleur de leur véhicule pour autant qu'elle soit noire ! Nos établissements ont fonctionné sur ce principe. La co-éducation suppose aujourd'hui, d'offrir les prestations utiles et nécessaires. En imposer plus ou plus longtemps ne peut être que contreproductif. La définition de ces prestations, parce qu'elle ne peut que refléter les besoins et les droits de l'enfant et de ses parents<sup>149</sup>, est la clé de voûte de l'accompagnement moderne. Disposer des professionnels compétents pour conduire des actions fluctuantes et éphémères, c'est une gageure qui suppose analyse, anticipation, formation et mobilité. Tels sont les enjeux de la co-éducation en Maison d'Enfants à Caractère Social. C'est dans cette direction que me conduisent ma réflexion, mes expériences mais aussi les politiques publiques et l'éthique des membres actifs de l'association qui m'emploie.

---

<sup>149</sup> C'est, dans d'autres domaines, l'esprit de la loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ou de la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé.

---

## Bibliographie

---

- ANDESI, sous la direction de VOSSIER B. *La parentalité en questions : problématiques et pratiques professionnelles*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002, 212 p.
- ANDESI, sous la direction de GUAQUERE D., CORNIERE H. *Etre directeur en action sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. 196 p.
- ARENDT H. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, essai folio, 1972. 384 p.
- ARIES P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Le Seuil, 1960.
- AUSLOOS G. *La compétence des familles, Temps, chaos et processus*. Paris : Eres, 2000, 165 p.
- BATIFOULIER F., NOBLE F. *Fonction de direction et de gouvernance dans les associations d'action sociale*. Paris : Dunod, 2005. 248 p.
- BECHLER P. *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod, 2005. 414 p.
- BERGER M. *Ces enfants qu'on sacrifie au nom de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod 2005. 167 p.
- CASTELAIN MEUNIER C. *La paternité*. Paris : PUF, 1996. 128 p.
- CHENET G. *En finir avec le placement*. Lège : Jeunesse et Droit, 2004, 134 p.
- CHEVALLIER J. *L'état post-moderne*. Paris : LGDJ, collection Droit et Société, 2003, 232.p.
- CLEMENT R. *Parents en souffrance*. Paris : Stock-Laurence Pernoud, 1993, 338 p.
- CORBET E., BOTTA J-M. *Pour une qualité de l'installation de la suppléance aux fonctions parentales*. In GABEL M. (dir.). *Bientraitances : mieux traiter familles et professionnels*. Paris : Fleurus, 2000, 453 p.
- CORBILLON M. (dir.). *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Vigneux : Matrice, 2001, 242 p.
- DUBET F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002, 421 p.
- DUBREUIL B. *Accompagner le projet des parents en éducation spécialisée*. Paris, Dunod, 2006. 173 p.
- DUBREUIL B. *Le travail de directeur en établissement social et médico-social : Analyse des pratiques*. Paris, Dunod, 2004. 228 p.
- DULERY A. *La structure familiale contemporaine : crise ou mutation ?* In Andesi, sous la direction de VOSSIER B. *La parentalité en questions : problématiques et pratiques professionnelles*. Issy les Moulineaux : ESF, 2002, 212 p.
- DURNING P. *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF, 1995, 304 p.



FABLET D. *Suppléance familiale et interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan 2005. 245 p.

GABEL M., JESU F., MANCIAUX M. *Bientraitances : mieux traiter familles et professionnels*. Paris : Fleurus, 2000. 453 p.

GREVOT A. *Voyage en protection de l'enfance : une comparaison européenne*. Vaucresson : CNFE, PJJ, avril 2001. 327 p.

HOLSTEIN C. *Le divorce*. Paris : Flammarion Dominos, 1996, 128 p.

HOUZEL D. *Les enjeux de la parentalité*. Paris : Erès, 1999, 200 p.

HURSTEL F. *Défaillances au masculin*. Sous la direction de CHAUVIERE M. *Les implicites de la politique familiale*. Paris : Dunod, 2000, 304 p.

JANVIER R., MATHO Y. *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*. Paris : Dunod, 2004. 206 p.

JESU F. *Co-éduquer pour un développement social durable*. Paris, Dunod, 2004. 189 p.

LAFORE R. *Les usagers entre Marché et citoyenneté*. Sous la direction de CHAUVIERE M. et GODBOUT T.J. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales 1992, 332 p.

LAPAUW R. *La pratique du management des entreprises sanitaires et sociales*. Toulouse : Privat, 1993.

LEMIEUX D. in DANDURAND R., HURTUBISE R., C. LE BOURDAIS C. *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université Laval, 1996, 365 p.

MULLIEZ J. in COUM D *Des parents ! À quoi ça sert ?* Paris : Erès, 2001, 184 p.

OTT L. *Les enfants seuls : Approche éducative*. Paris : Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, 2003. 230 p.

QUENTEL J-C. *Le parent*. Issy-les-Moulineaux : Edition De Boeck Université, Collection Raisonances, 2001, 262 p.

RENAUT A. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion, 2004, 266 p.

ROLLET C. *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*. Paris : PUF, INED, 1990, 677p.

ROLLET C. in DE SINGLY. *La famille: l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 1991, 447 p.

ROSENCZVEIG J-P. *Le dispositif français de Protection de l'Enfance*. Liège : Jeunesse et Droit, 1996, 1483 p.

THERY I., *Les droits de l'enfant et le lien social*. In DANDURAND R, HURTUBISE R et LE BOURDAIS C, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université Laval, 1996, 365 p.

## **Rapports :**

BRUEL A. *Un avenir pour la paternité? Jalons pour une politique de la paternité. Rapport présenté au ministère de l'Emploi et de la Solidarité au nom du groupe de travail « Paternité »* le 24 juin 1997.

DESCHAMPS J-P. *Le contradictoire et la communication des dossiers en assistance éducative.* janvier 2001.

DURNING P. in NAVES P. *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence.* 2003.

GREVOT A. in NAVES P. *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence.* 2003.

LORTHIOIS D. (rapporteur). *Mutations de la société et travail social.* AVIS adopté par le Conseil économique et social au cours de la séance du 24 mai 2000.

MARTIN C. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille. *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques.* Avril 2003.

NAVES P., CATHALA B. *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection.* 2000.

NAVES P. *Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels : contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence.* 2003.

ODAS. *La décentralisation et la protection de l'enfance : quelles réponses pour quels dangers.* octobre 2003.

ODAS. *Protection de l'enfance : observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses.* 2005.

ROMEO C. *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance.* octobre 2001.

## **Études :**

ANCREAI. *Observer les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs relevant du dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines : Les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs placés à l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines.* janvier 2003. Disponible sur Internet :

< [http://www.creai-idf.org/File/satisfaction\\_ASE78.pdf](http://www.creai-idf.org/File/satisfaction_ASE78.pdf) >

< <http://yvelines.fr/> >

ATD-Quart-Monde. *Précieux enfants, précieux parents.* 2003. Disponible sur Internet : < [http://www.atd-quartmonde.org/europe/precieuxenfants/index\\_pepp.htm](http://www.atd-quartmonde.org/europe/precieuxenfants/index_pepp.htm) >

DRESS, MONTEIL C., BERTRAND D., WOITRAIN E., Série statistiques - document de travail n° 48. *Les établissements et services pour enfants et adolescents en difficulté sociale : activité, personnel et clientèle au 1<sup>er</sup> janvier 1998*. février 2003.

MAUROY M-C. *Protection de l'enfance, prévention de la maltraitance, résilience, bientraitance dans le cadre de l'ONE et du fonds Houtman en communauté française de Belgique*. Bulletin d'information de l'action enfance maltraitée (DIREM), 2004, n°61.

MUCCHIELLI L. *Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones*. Guyancourt, CESDIP, Etudes et données pénales, 2000, n°86.

ODAS/SNATEM. *Mieux comprendre les circuits, mieux connaître les dangers*. 1999. Disponible sur Internet : < <http://www.odas.net> >

ONED. *1<sup>er</sup> rapport annuel au parlement*. Septembre 2005.

SCHEMA DEPARTEMENTAL DE L'ENFANCE ET DES FAMILLES 2005-2010 DE L'ESSONNE. Disponible sur Internet : < <http://essonne.fr/data/info/144875.pdf> >

### **Thèses :**

DI LEONARDO R. *La place incertaine des pères*. Mémoire de Maîtrise en Ingénierie Sociale (option Ingénierie Sociale Urbaine) : Université Paris 13 Nord, 2003.

EBELY M. *Du parent disqualifié au parent citoyen : la fonction parentale entre droit et pression sociale*. Diplôme Supérieur en Travail Social : Université de Bretagne Sud, 2004. Disponible sur Internet : < <http://www.cedias.musee-social.org/download/down/60996.pdf> >

MALINSKY MAREY P. *Le placement de l'enfant : quels contextes ? Quelles conséquences ? Quelles approches ?* Thèse pour le Doctorat de Médecine (qualification en psychiatrie) : Faculté de médecine d'Angers, mai 2005. Disponible sur Internet : < [http://www.med.univ-angers.fr/discipline/psychiatrie\\_adulte/theses/marey2005.htm](http://www.med.univ-angers.fr/discipline/psychiatrie_adulte/theses/marey2005.htm) >

### **Articles et interventions :**

BATIFOULIER F. *Vers une re-fondation de l'internat*. Disponible sur Internet : < <http://aries.idf.free.fr/refonder.htm> >

BLANCHARD S., KREMER P. Le gouvernement défend l'autorité parentale contre la dérive de certains jeunes. *Le Monde*. 28 février 2001.

COCCO J-P. Une innovation vieille de dix ans : le SAPMN. L'imagination au pouvoir. *Le Journal du Droit des Jeunes*. mai 2001, n°205.

EPSTEIN J. Socialisation de l'enfant et accompagnement des parents. *Social* 44. janvier 2002, n°43.

GREVOT A. Ouvrons nos fenêtres ! *RAJS*. Octobre 2002, n°219.

GREVOT A. Approche comparative de la protection de l'enfance en occident. Disponible sur Internet : < <http://www.apcej.com/entrejuri/resumes/1.cfm> >.

HELFTER C. La parentalité à l'épreuve de l'intervention publique. *ASH*. 27 avril 2001, n°2212.

JANVIER R., MATHO Y. Ne videz pas la loi 2002-2 de sa substance ! *ASH*. 25 juin 2004, n°2365.

JESU F. Le maintien des liens doit rester le principe, et leur dissolution l'exception. *Lien Social*. 22 janvier 2004, n°693.

LERNOUT Y In THERY I. Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique ? *Esprit*, mars-avril 1992.

LOUBAT J-R. Manager les compétences. *Les cahiers de l'Actif*. juillet-octobre 2002, n°314-317.

LOUBAT J-R. Manager les équipes. *Les cahiers de l'Actif*. juillet-octobre 2002, n°314-317.

MIALOCQ H. Les doubles mesures et la question de la parentalité. *RAJS*. Octobre 2002, n°219.

MIRAMON J-M. Promouvoir le changement. *Les cahiers de l'Actif*. juillet-octobre 2002, n°314-317.

OTT L. Pour une éducation non paranoïaque. Disponible sur Internet : < <http://www.bernard-defrance.net/bin/imprim.php?from=txtcontrib&where=11&PHPSESSID=83fa5f89a869578140028fb0eb5532f3> >

PLANTET J. La place des usagers, une question centrale depuis la loi de 2002-2. *Lien Social*. 24 février 2005, n°742.

PLANTET J. La protection de l'enfant en débat. *Lien Social*. 22 septembre 2005, n°766.

ROQUES M. Être père aujourd'hui, un rôle qui n'est plus donné par la fonction. *Lien Social*. 11 septembre 2003, n°677.

SEGALEN C. Où est passée l'enfance en danger ? *ASH*. 17 janvier 2003, n°2294.

SELLENET C. Le travail social face à la parentalité. Entretien avec DUBASQUE D. *Lien Social*. août 2000, n°541.

SZWED C. Penser l'avenir. *JDJ*. mars 2002, n°213, pp. 28-43.

TRMINTIN J. Il faut des solutions intermédiaires entre internat et AEMO ! *Action éducative Publication*. 17 octobre 2002, n°638.

TREMINTIN J. Les professionnels entre protection de l'enfance et droits des familles. *Lien Social*. 12 juin 2003, n°669.

TREMINTIN J. Faut-il des parents à tout prix ? *Lien Social*. 22 janvier 2004, n°693.

TREMINTIN J. L'utilisateur sait-il ce qui est bien pour lui. *Lien Social*. 28 octobre 2004, n°727.

TULKENS F. Un juge à la Cour européenne s'exprime. In *Le droit de vivre en famille. Quart-Monde*. 2003, n°11, pp. 95-106.

VAILLANT M. Soutenir la fonction parentale ce n'est pas soutenir les parents. *Lien Social*. 28 octobre 2004, n°727.

VINCENT C. Le lien familial en question. *Le Monde*. 10 décembre 2003

### **Textes de loi :**

Convention européenne des Droits de l'Homme. Rome le 4 novembre 1950. Entrée en vigueur le 3 septembre 1953.

Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant. ONU le 20 novembre 1989. Signée par la France le 26 janvier 1990, ratifiée le 7 août 1990 et entrée en vigueur le 6 Septembre 1990.

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. *J.O.* du 03-01-02.

Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé. *J.O.* du 05-03-02.

Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale. *J.O.* du 05-3-02.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *J.O.* du 12-02-05.

---

## Liste des annexes

---

<b>Réponses au questionnaire envoyé aux directeurs des MECS de l'Essonne.</b>	<b>I</b>
Analyse quantitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI	II
Analyse qualitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI	III
<b>Répartition des charges du SAI en 2005</b>	<b>IV</b>
<b>Effort financier pour la formation des personnels en 2006</b>	<b>IV</b>
<b>Modèle de fiche compétences</b>	<b>V</b>
<b>Calendrier prévisionnel des actions</b>	<b>VI</b>
<b>Architecture prévisionnelle du SAI</b>	<b>VII</b>

# Réponses au questionnaire envoyé aux directeurs des MECS de l'Essonne

Analyse quantitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI

Nombre de M.E.C.S. en Essonne : 23

Nombre de questionnaires distribués : 17 (73,9% de l'ensemble)

Nombre de questionnaires retournés : 7 (41,2%)

Nombre de places installées dans l'Essonne : 899

Nombre de places installées dans les établissements ayant répondu : 386 (42,9% de l'ensemble)

Nombre de places installées au S.A.I. : 42 (10,9% de l'échantillon retenu)

Représentativité de l'étude (échantillon + S.A.I. en nombre de places installées) : 428 (47,6% de l'ensemble)

## ORIGINE DES ADMISSIONS REALISEES PAR LES 7 ETABLISSEMENTS DE L'ECHANTILLON

Nombre et provenance des jeunes admis en		famille		établissement		famille d'accueil		foyer de l'enfance		Lieu de vie ou lieu thérapeutique		
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	
2003	135	AP	17	39,26	30	42,96	0	3,70	0	14,07	0	0,00
		OPP	36		28		5		19		0	
2004	168	AP	23	46,43	31	41,67	0	4,76	0	7,14	0	0,00
		OPP	55		39		8		12		0	
cumul	303	AP	40	43,23	61	42,24	0	4,29	0	10,23	0	0,00
		OPP	91		67		13		31		0	

## ORIGINE DES ADMISSIONS REALISEES PAR LE S.A.I.

Nombre et provenance des jeunes admis en		famille		établissement		famille d'accueil		foyer de l'enfance		Lieu de vie ou lieu thérapeutique		
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	
2003	22	AP	3	59,09	0	18,18	0	13,64	0	4,55	0	4,55
		OPP	10		4		3		1		1	
2004	28	AP	4	39,29	2	25,00	0	10,71	0	25,00	0	0,00
		OPP	7		5		3		7		0	
cumul	50	AP	7	48,00	2	22,00	0	12,00	0	16,00	0	2,00
		OPP	17		9		6		8		1	

## NATURE DES SORTIES REALISEES PAR LES 7 ETABLISSEMENTS DE L'ECHANTILLON

Nombre et destination des jeunes sortis en		famille		établissement		famille d'accueil		foyer de l'enfance		Lieu de vie ou lieu thérapeutique		Autre orientation non institutionnelle		
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	
2003	128	AP	22	36,72	4	41,41	0	5,47	0	0,00	2	4,69	0	11,72
		OPP	25		49		7		0		4		15	
2004	111	AP	22	43,24	5	39,64	0	5,41	0	0,00	0	2,70	0	9,01
		OPP	26		39		6		0		3		10	
cumul	239	AP	44	39,75	9	40,59	0	5,44	0	0,00	2	3,77	0	10,46
		OPP	51		88		13		0		7		25	

## NATURE DES SORTIES REALISEES PAR LE S.A.I.

Nombre et destination des jeunes sortis en		famille		établissement		famille d'accueil		foyer de l'enfance		Lieu de vie ou lieu thérapeutique		Autre orientation non institutionnelle		
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	
2003	20	AP	0	45,00	2	35,00	0	15,00	0	0,00	0	5,00	0	0,00
		OPP	9		5		3		0		1		0	
2004	31	AP	4	48,39	2	41,93	1	3,23	0	3,23	0	3,23	0	0,00
		OPP	11		11		0		1		1		0	
cumul	51	AP	4	47,06	4	39,22	1	7,84	0	1,96	0	3,92	0	0,00
		OPP	20		16		3		1		2		0	

La somme des pourcentages de chaque tableau est égale à 100 à + ou - 0,01% en raison de l'application des règles d'arrondis.

Durée moyenne d'un séjour : en 2003 .....37 mois. En 2004.....34 mois. échantillon  
**31 mois 22 mois SAI**

## Analyse qualitative des données recueillies par questionnaire dont celles du SAI

**Lors de la procédure d'admission, les parents sont invités :**

	Oui	Non
<b>obligatoirement</b>	<b>6</b>	<b>1 (+SAI)</b>
<b>selon la problématique</b>	<b>6(+SAI)</b>	<b>0</b>

**Le projet d'établissement prévoit des rencontres annuelles minimum avec les parents :**

**Au moins :** 1  2 (2) 3 (2 + SAI) non spécifiquement prévues : 3

	Oui	à l'occasion
<b>Ces rencontres formalisées sont animées par :</b>		
<b>directeur</b>	<b>4</b>	<b>3 (+SAI)</b>
<b>chef de service</b>	<b>7 (+SAI)</b>	<b>0</b>
<b>psychologue</b>	<b>3</b>	<b>2 (+SAI)</b>
<b>éducateur</b>	<b>4 (+SAI)</b>	<b>1</b>
<b>réfèrent ASE</b>	<b>1</b>	<b>2 (+SAI)</b>
(plusieurs réponses possibles)		
<b>autres (indiquez lesquels) :</b>		

**Le Conseil de la Vie Sociale est mis en place dans l'établissement :** oui 2 non 5 (+SAI)

Si oui, les parents y sont représentés : activement 0 symboliquement 2 dont 1 sans candidat

**Quand les rencontres parents/enfants sont obligatoirement tenues en présence d'un tiers, votre établissement est en capacité de les gérer :** oui 3 non 4 (+SAI)

**Si non, c'est en raison :**

**De locaux inadaptés :** oui 2(+SAI) non

**De personnels insuffisamment formés :** oui 3(+SAI) non

**Par manque de moyens (temps et/ou personnels) :** oui 2(+SAI) non

**Par choix stratégique (il ne faut pas tout mélanger) :** oui  non

**Autres raisons :**

**Votre projet d'établissement prévoit-il d'inviter les familles à des manifestations festives (Kermesses, fêtes de Noël...) :** oui 3 non 4 (+SAI)

**L'important en matière de travail avec les familles, c'est :**

**Des échanges fréquents sur le quotidien de l'enfant :** 1 (+SAI)

**Des rencontres spécifiques à dimension thérapeutique :** 3

**Séparer les espaces des enfants de ceux des parents :** 4

**Etablir un partenariat avec les familles (co-éduquer) :** 2(+SAI)

**Autres (à préciser) :**

Classer les réponses proposées dans l'ordre de vos priorités.

**Pensez-vous globalement prendre en compte suffisamment les familles des jeunes accueillis :** oui 3 non 4 (+SAI)



## Répartition des charges du SAI en 2005

Groupe 1	403 826 €	17,93%
Groupe 2	1 473 939 €	65,42%
Groupe 3	375 195 €	16,65%
Total des charges	2 252 960 €	100%

## Effort financier pour la formation des personnels en 2007

Salaires bruts	Formation continue		Formation Intra	Formations du directeur
	1 014 701 €	Formation continue (1,6%)		
Formation en alternance (0,5%)		5 073 €		
CIF (0,2%)		2 029 €		

Budgets mobilisables : **27 335 €**

## Modèle de fiche compétences

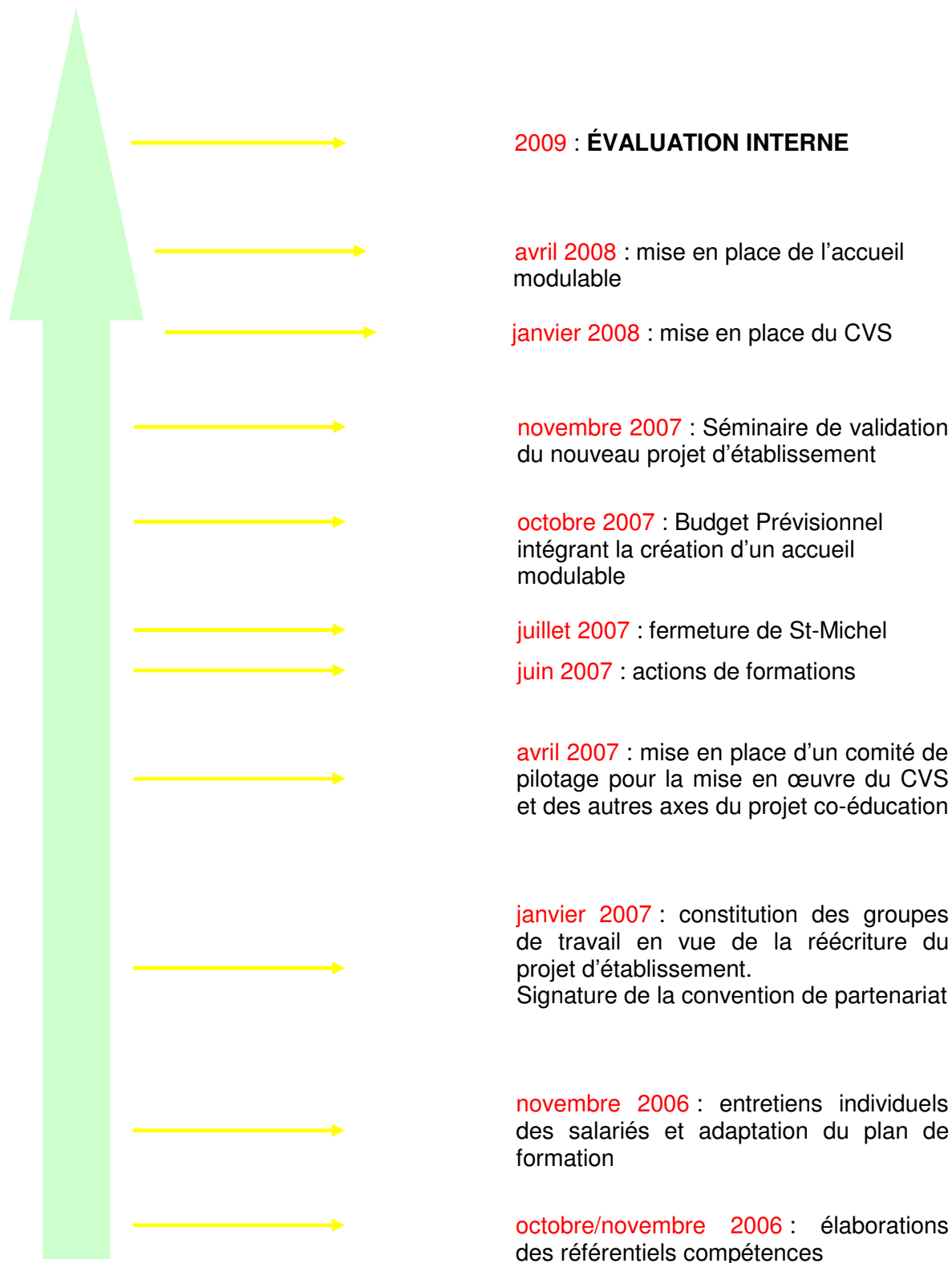
### Référence du projet personnalisé

FONCTIONS	ACTIVITES, TACHES	COMPETENCES ATTENDUES
<b>INFORMATION RECOIT / TRANSMET</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* il recueille les attentes, demandes et souhaits du jeune dont il est référent de projet.</li> <li>* Il prend des notes lors des entretiens, renseigne la fiche « suivi de projet » en fonction des informations qu'il reçoit.</li> <li>* Il transmet par différents moyens les informations à ses collègues (réunions, informel).</li> <li>* Il informe les parents des changements qui interviennent dans la mise en œuvre du projet personnalisé</li> <li>* Il transmet les observations des différents professionnels dans le cadre de la synthèse</li> <li>Il informe, en collaboration avec le directeur de l'ASE ou autres instances, des difficultés ou impossibilités de mettre en œuvre le projet personnalisé qui peuvent infléchir le développement ou le bien être du jeune.</li> <li>= c'est la pertinence du projet qui est questionnée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pour les changements importants, une rencontre / réunion est prévue avec la direction.</li> <li>* Etre capable d'attention, de disponibilité pour recevoir, transmettre les informations</li> <li>* Ne pas être dans la maîtrise, l'appropriation ni du jeune, ni de son projet, mais dans un rôle de triangulation, de régulation</li> </ul>
<b>ANIMATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Il participe à la rencontre avec les parents et enfant pour présenter, contractualiser et évaluer le projet personnalisé</li> <li>* Il recense l'entretien sur les observations, hypothèses, objectifs et actions du projet personnalisé</li> <li>* Il favorise l'expression des attentes, souhaits, ressentis par rapport à l'orientation</li> <li>* Il rappelle aux cadres qui rencontrent les parents la nécessité d'aborder le projet personnalisé, les difficultés rencontrées ainsi que les effets, progression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Etre capable de faire évoluer ses représentations sur sa pratique et celles de ses collègues (nuance à trouver entre la rigidité, des <i>a priori</i> stigmatisant, la non connaissance de ce que fait l'autre</li> <li>* Accepter le regard des autres, le questionnement sur sa pratique, des habitudes ou certitudes. Adopter une posture éthique</li> </ul>
<b>COORDINATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Il choisit différentes formes de communication, rencontres pour faire le point régulièrement de l'avancée du projet personnalisé (temps de régulation, réunions, écrits...)</li> <li>* Il rencontre régulièrement le chef de service éducatif pour garantir un travail de distanciation, envisager les changements et décisions à prendre (en ce qui concerne des réajustements des objectifs, moyens ou actions)</li> <li>* Il sollicite les professionnels des services généraux pour recevoir leurs observations avant la réunion de projet. Egalement pour le suivi du projet qui plus est si l'un d'entre eux est intervenant à un moment donné du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Etre en mesure de solliciter, interpeller l'ensemble de ses collègues sur les engagements pris, les actions, médiations sur le mode de la coordination, de la non responsabilisation et non du jugement ou du contrôle</li> <li>* Etre capable d'adopter un langage, des formulations accessibles et compréhensibles pour parents, enfants et partenaires</li> </ul>
<b>EVALUATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Il fait un point régulier et formel avec les jeunes dont il est référent de projet</li> <li>* Il mesure avec les jeunes, les parents et ses collègues les écarts entre ce qui est déclaré et réalisé, l'atteinte ou non des objectifs opérationnels, il propose des réajustements.</li> <li>* Il co-rédige le document projet personnalisé après la réunion de projet afin de restituer fidèlement ce qui est élaboré en équipe pluridisciplinaire, prenant en compte les attentes du jeune et des parents.</li> <li>* Il prépare et participe avec la direction à l'évaluation périodique de l'ensemble des étapes afin de réajuster, traiter efficacement certains points insatisfaisants, dans une perspective de contrôle mais aussi d'amélioration continue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Etre rigoureux et organisé</li> <li>* Acquérir et utiliser les outils, la méthode pour auto évaluer le processus de projet personnalisé, garantir son évolution, le respect des exigences qualité</li> </ul>

Travail réalisé par les équipes de la MECS de Carlepont – 60170 Carlepont

## Calendrier prévisionnel des actions

(schéma simplifié)



## Architecture prévisionnelle du SAI

