



HAL
open science

Le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits en AEMO

Anna Rurka, Patrick Rousseau

► **To cite this version:**

Anna Rurka, Patrick Rousseau. Le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits en AEMO. [Rapport de recherche] Université Paris Nanterre. 2017. hal-02366957

HAL Id: hal-02366957

<https://hal.science/hal-02366957>

Submitted on 16 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le principe du respect du contradictoire dans
l'élaboration des écrits en AEMO**

Rédacteurs du rapport : Anna RURKA, Patrick ROUSSEAU

Décembre 2017



Membres du Comité technique qui ont mené cette recherche et ont contribué au rapport :

Service d'AEMO 75

- Mme Hannah BEN KEMOUN - éducatrice
- Mme Imelda DRINI - éducatrice
- Mme Elodie GASTALDO - psychologue
- Mme Alice LAURENT - éducatrice
- Mr Arnaud MAHJOUB - éducateur
- Mme Corinne MARCHAND – cheffe de service
- Mme Andrée TOURTOULOU - éducatrice

Service d'AEMO 93

- Mme Ingrid COCHET - éducatrice
- Monika DELCHIAFFO – éducatrice
- Mr Daniel DUMANOIR – chef de service
- Mme Lydie EYKERMAN - éducatrice

Mouvement ATD Quart Monde :

- Mme Maryvonne CAILLAUX – permanente-volontaire

Personnes qui pour différentes raisons n'ont pas participé jusqu'à la fin de la démarche

- Mme Frédérique SOUMEILHAN – ex cheffe de service
- Mr AZZEDINE HEDIBEL - éducateur
- Mme Nathalie NOEL - éducatrice
- Mr Richard GALLICIER (ATD Quart Monde) - volontaire

Nous remercions la direction de l'Association Jean Cotxet dont la volonté à mener à bien cette recherche a contribué à la finalisation de ce rapport.

Cette recherche a été significativement enrichie par les contributions du comité de pilotage, composé des représentants de l'Aide sociale à l'enfance et des Tribunaux pour enfants du département 75 et 93, Laurence D'HARCOURT, juge, membre d'ATD Quart Monde, ainsi que des chercheurs et formateurs : Dominique SAMSON, Marc CHAMBEAU et Philippe LYET.

Table des matières

Avant - propos et guide de lecture	4
PARTIE I Objet et démarche de recherche mise en œuvre.....	5
1. L'objet de recherche et les éléments du cadrage législatif et institutionnel	5
1.1 Les éléments juridiques en vigueur.....	5
1.2. Sur la démarche elle-même.....	9
1.2.1. Une inspiration qui vient d'ailleurs.....	9
1.2.2. La rencontre et le début du projet	10
1.3. Sur le plan éthique : éthique de la participation.....	11
1.4. Sur le caractère expérimental de la recherche-action.....	14
2. Méthodologie et corpus étudié	15
2.1. Les entretiens avec la chercheuse	16
2.2. Les rencontres avec ATD.....	17
2.3. Sur les fiches de compte rendu d'entretien	18
2.3.1. Conception des fiches	18
2.3.2. Remplissage des fiches	19
2.3.3. L'appropriation par les professionnels.....	20
2.3.4. L'appropriation par les familles.....	21
2.3.5. L'engagement des professionnels et la constitution du corpus	22
2.3.5.1. L'engagement des professionnels	22
2.3.5.2. La constitution du corpus	24
2.3.6. Catégorisation pour l'analyse des fiches.....	25
PARTIE II Analyse des matériaux recueillis	28
1. Observations découlant de l'analyse des fiches de compte rendu d'entretien éducatif	28
1.1. Premiers constats : Quelques particularités observées.....	28
1.1.1. Discours rapporté - direct et indirect.....	28
1.2. Restitutions du service et remarques des familles	31
1.2.1. Accord / Confirmation sur le texte rédigé par le service	31
1.2.2. Expression d'un désaccord sur le texte rédigé par le service	32
1.2.3. Précision / Apport d'une nuance d'information	34
1.2.4. Explicitation, Argument, Justification	35
1.2.5. Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte-rendu.....	36
1.2.6. Réponse à une question restée en suspens et expression d'une attente ou d'un projet	38
1.2.7. Élément nouveau sur une thématique non abordée	40
1.3. Commentaires du service et remarques des familles	41
1.3.1. Quelques données chiffrées.....	41

1.3.2. Commentaires et réflexion partagés par les acteurs	42
1.4. En conclusion : Des dynamiques inattendues révélées par les fiches de compte rendu	46
2. La lecture des rapports par les familles avant l'envoi au juge	47
2.1. L'expérimentation de l'écrit des parents intégrée au rapport	48
2.2. La lecture du rapport par les parents après l'envoi tribunal.....	53
2.3. Le temps du rapport écrit et celui de la mesure éducative	54
2.4. Trois scènes énonciatives dans le respect du contradictoire	56
2.5. La recherche et l'action éducative qui s'articulent dans le rapport.....	58
2.6. En conclusion.....	59
3. Analyse transversale des entretiens de recherche	60
3.1 Les demandes exprimées par les parents	61
3.2. La "reconnaissance de" et la "reconnaissance par " les parents.....	62
3.3. L'accès à l'information	66
3.4. Etre consulté(e) et pouvoir consulter	68
3.5. Pouvoir décider	69
4. Etudes de cas	70
4.1. Paul - A la recherche de la reconnaissance parentale.....	70
4.1.1. Point de vue du parent sur l'apport des services et des institutions mobilisées	71
4.1.2. Trajectoire marquée par une double fragilité des personnes et du parcours institutionnel.....	72
4.1.3. Quand l'outil de la recherche a une fonction de tiers dans le déroulement de la mesure éducative	73
4.2. Lola : Les écrits des professionnels : une question de confiance.....	79
4.3. Mme C. ou lorsque la mesure éducative devient un facteur de résilience	85
4.3.1. Sentiment d'être considéré comme sujet de droit	86
4.3.2. Accès à l'écrit.....	86
4.3.3. Faire confiance	88
5. MISE EN PERSPECTIVE EN GUISE DE CONCLUSIONS.....	89
5.1. Les effets de la recherche : ce qu'ont pu en dire et en faire les professionnels	89
5.2. Les effets de la recherche du point de vue des parents	94
Références bibliographiques	97
Annexes	102
Annexe 1 – Plaquette de présentation de la recherche	103
Annexe 2 La fiche de compte rendu d'entretien éducatif	104
Annexe 3 Guide – Protocole du renseignement des fiches de compte rendu d'entretien.....	106
Annexe 4 : Grille d'analyse des entretiens de recherche	107

Avant - propos et guide de lecture

Le présent rapport est le fruit d'une recherche engagée depuis plus de trois ans. Cette durée a été nécessaire et indispensable, non pas en raison de l'ampleur d'une tâche qui serait liée à un volume de données à traiter particulièrement conséquent, mais en raison d'un certain nombre de spécificités réunies dans une même démarche, dont la maîtrise et la mise en cohérence ne pouvaient être assurées que si elles étaient mises à l'épreuve du temps.

Ainsi, l'ancrage historique de cette recherche, son cadrage théorique et sa méthodologie, avec en filigrane la mise en synergie d'acteurs dont la communauté d'intérêts ne va pas de soi, présentent selon nous la même valeur, sinon la même dimension heuristique, que la seconde partie du document consacrée à l'analyse des matériaux recueillis. C'est pour cette raison que le texte qui suit est à lire, en termes de résultats obtenus, dès la présentation de la démarche.

Lors de l'élaboration des esquisses du travail à engager, son caractère expérimental est apparu évident. Cette dimension n'a jamais cessé d'accompagner l'avancement de la recherche, avec son lot d'incertitudes, de fragilités, de découragements parfois, mais aussi avec un intérêt toujours renouvelé et exprimé par toutes les catégories d'acteurs mobilisés dans, et par, la recherche.

Au regard du nombre de pages de ce rapport, une note de synthèse aurait pu être rédigée à l'attention du lecteur qui ne souhaite, ou ne peut, se consacrer à la découverte du document dans son intégralité. Nous avons préféré à cette solution un document dont la conception autorise une lecture dont la chronologie ne suit pas nécessairement celle du rapport lui-même. De la même manière, les différents chapitres, notamment dans la seconde partie, peuvent être lus indépendamment du texte dans son ensemble. La méthode employée implique quelques répétitions qui peuvent nuire à celles et ceux qui se donnent comme tâche la lecture du rapport en entier.

La rédaction du rapport a été réalisée par Anna Rurka et Patrick Rousseau et ce texte n'engage donc que ces deux auteurs.

Pour autant, nous souhaitons rappeler combien ce qui est donné à lire ici, repose sur une diversité d'acteurs au premier rang desquels figurent les parents dont un ou plusieurs enfants a fait l'objet d'une mesure d'assistance éducative et les éducateurs qui ont eu en charge l'exercice de cette mesure. La veille et l'implication des chefs de service sont restées jusqu'à la fin des points clés de l'organisation de cette recherche. Les uns et les autres doivent être remerciés pour leur engagement dans cette recherche.

PARTIE I Objet et démarche de recherche mise en œuvre

1. L'objet de recherche et les éléments du cadrage législatif et institutionnel

Le principe du contradictoire implique que les parties de la procédure, aussi bien administrative (Gourdou, Lecuq, Madec, 2010) que judiciaire, doivent pouvoir connaître tous les documents qui vont servir à la prise de décision et qu'elles doivent pouvoir accéder au contenu du dossier les concernant, avoir connaissance qu'une procédure est engagée et bien percevoir les différentes étapes de cette procédure pour se faire entendre ou se faire représenter. La Cour européenne des droits de l'Homme dans sa nombreuse jurisprudence rappelle que le principe du contradictoire implique pour les parties au procès « le droit de se voir communiquer et donc de discuter toute pièce ou observation présentée au juge, fut-ce par un magistrat indépendant, en vue d'influencer sa décision »¹. En France, le débat qui a précédé et suivi le décret du 15 mars 2002 et son impact sur la procédure régissant l'assistance éducative a été long (Favier, 2003) et sa mise en application ne semble pas encore être tout à fait stabilisée dans des pratiques professionnelles. Elle pose toute une série des questions éthiques, des questions relatives aux droits des personnes accompagnées et des professionnels exerçant les mesures, des questions pratiques à l'échelle de l'organisation et des questions liées à la posture professionnelle.

1.1 Les éléments juridiques en vigueur

A l'échelle supranationale, l'accès aux écrits professionnels est régulé par l'art. 8 et 6§1 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme. La Cour Européenne des Droits de l'Homme (CEDH) oblige les Etats à garantir respect effectif de la vie familiale et de la vie privée de chacun. Dans plusieurs affaires, "la Cour a jugé que l'Etat avait l'obligation positive à la charge de ses administrations, de divulguer à l'intéressé des données le concernant directement. Elle a jugé qu'une telle obligation existe, lorsque le citoyen demande un accès à des fichiers des services sociaux renfermant des informations ou des renseignements sur son histoire personnelle" (Meyer, 2011). Quant à l'article 6§1, en instaurant le principe du procès équitable, il garantit le respect du principe du contradictoire. "La non-transmission de rapports sociaux aux parents est jugée propre à affecter leur capacité d'influer sur l'issue de l'audience de première instance et sur leur capacité d'apprécier leurs perspectives d'appel » (Meyer, 2011). Cela dit, l'Art. 8 de la Convention européenne des droits de l'Homme est respecté lorsque le parent, même s'il n'en fait pas la demande, « peut consulter toutes les informations invoquées par les autorités pour justifier la mesure de protection » (CNCDH, 2013)².

¹ CEDH, 27 mars 1998, req. N°21351/93, J.J. c/ Pays-Bas, §43.

² A ce sujet, la CNCDH note que « pour la Cour, il convient de « déterminer en fonction des circonstances de chaque espèce, et notamment de la gravité des mesures à prendre, si les parents ont pu jouer dans le processus décisionnel, considéré comme un tout, un rôle assez grand pour leur accorder la protection requise de leurs intérêts ; dans la négative il y a manquement au respect de la vie familiale et l'ingérence résultant de la décision ne saurait passer pour nécessaire au sens de l'article 8 », voir arrêt W c/Royaume-Uni du 8 juillet 1987 et arrêt TP et KM c/Royaume-Uni du 10 mai 2001.

Au niveau national, les auditions réalisées par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDDH) en France montrent une faible effectivité du principe du contradictoire dans les procédures d'assistance éducative. La CNCDDH a relaté dans son rapport que peu de parents et très peu d'enfants bénéficiaient de l'assistance d'un avocat dans les procédures civiles (CNCDDH, 2013). En France, le décret n° 2002-361 du 15 mars 2002 relative à l'assistance éducative autorise les parents à consulter les dossiers les concernant. Cependant, selon la CNCDDH "les services de l'Aide sociale à l'enfance et les juges des enfants constatent que très peu de familles consultent leur dossier au greffe du tribunal, non par manque d'intérêt, mais à cause des conditions d'accès lourdes et inadaptées : horaires de consultations contraignants, manque d'accompagnement pour la compréhension des documents juridiques, et le plus souvent parce que les rapports des services sociaux arrivent la veille ou le jour même de l'audience devant le juge. La possibilité d'accès aux documents est donc souvent un leurre qui met à mal le principe du contradictoire garant d'un procès équitable" (CNCDDH, 2013).

L'art. 16 du Code de procédure civile souligne que "Le juge doit, en toutes circonstances, faire observer et observer lui-même le principe de contradiction. Il ne peut retenir dans sa décision les moyens, les explications et les documents invoqués ou produits par les parties que si celles-ci ont été à même d'en débattre contradictoirement". La circulaire du 26 avril 2002 va plus loin en disant que "les parents doivent être en mesure de connaître les raisons pour lesquelles ils sont convoqués devant un magistrat et de préparer leur intervention et leur défense en toute connaissance de cause des éléments du dossier ». Pour cela, toutes les parties concernées devraient pouvoir disposer des mêmes informations (avoir les copies des pièces qui composent le dossier) et avoir le temps pour les comprendre. On constate également un certain consensus des différents corps professionnels et des familles autour du fait qu'en pratique les conditions ne sont toujours pas réunies pour que ce principe soit appliqué comme les différents textes le préconisent. L'art 1187 du nouveau Code de procédure civile nuance la disposition précédente, en disant qu'en l'absence d'avocat certains écrits peuvent être soustraits à la consultation par le magistrat. L'article dispose : « Par décision motivée, **le juge peut, en l'absence d'avocat, exclure tout ou partie des pièces de la consultation** par l'un ou l'autre des parents, le tuteur, la personne ou le représentant du service à qui l'enfant a été confié ou le mineur **lorsque cette consultation ferait courir un danger physique ou moral grave au mineur**, à une partie ou à un tiers ».

Les pratiques en AEMO ont été significativement mises en mouvement par la réforme de la protection de l'enfance de 2007. L'importance de ces changements et les enjeux qui y sont associés ont fait l'objet du 8ème rapport que l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE) a soumis au gouvernement. Ce rapport confirme les constats à savoir que la pratique des rapports écrits est très diverse au sein des équipes. On peut observer que certaines équipes discutent le contenu du rapport avec la famille tout au long de la mesure, certaines se limitent à lire la conclusion, certaines lisent les rapports en entier avant l'audience. De plus, les informations incluses dans le rapport n'ont pas été standardisées. Sur quelles dimensions l'analyse des professionnels doit-elle porter ? Est-ce qu'on inclut toutes les informations obtenues ou seulement celles qui sont indispensables à la prise de décision par le magistrat ? Comment juger de cela ? Quels critères objectivables accompagnent l'écriture ? Et là, il semble que les exigences quant au contenu du rapport varient d'un magistrat à un autre. On peut

supposer que pour pallier cette divergence, les autorités publiques ont voulu unifier la forme et dans une certaine mesure le contenu du rapport. Le décret n° 2016-1557 du 17 novembre 2016 relatif au référentiel fixant le contenu et les modalités d'élaboration du rapport de situation prévu à l'article L. 223-5 du code de l'action sociale et des familles indique les dimensions indispensables à porter à la connaissance de l'autorité publique. On y observe également la volonté de rendre cohérents les éléments portés à la connaissance des autorités publiques et le projet pour enfant, document « administré » par celles-ci. Le Code de l'action sociale et des familles (art. 223-5) prévoit que le projet pour l'enfant doit contenir les informations relatives au développement, à la santé physique et psychique de l'enfant, aux relations de l'enfant avec sa famille et les tiers intervenant dans sa vie, à la scolarité et la vie sociale de l'enfant et, le cas échéant, le au projet d'accès à l'autonomie élaboré dans l'année qui précède la majorité de l'enfant (en application de l'article L. 222-5-1).

Le décret insère dans le CASF l'art. R. 223-20 qui indique les éléments d'information que le rapport sur la situation de l'enfant doit contenir³. « Le rapport de situation de l'enfant est élaboré après une évaluation pluridisciplinaire de sa situation (Art. R. 223-19) prévue à l'article L. 223-5 du CASF ». L'avis du service rapporteur doit être basé sur cette analyse préalable.

Plus important, l'art. 223-21 oblige le président du conseil départemental à porter « **le contenu et les conclusions du rapport** à la connaissance du père, de la mère, de toute autre personne exerçant l'autorité parentale, du tuteur et du mineur, en fonction de son âge et de sa maturité. Lorsque ce rapport est transmis à l'autorité judiciaire, cette démarche est faite préalablement. »

La recherche présentée ci-après propose d'aller plus loin, en mettant en évidence l'inscription et la transcription de la parole des familles et des travailleurs sociaux tout au long de la mesure. Cette mise en évidence donne un débat potentiellement contradictoire tout au long de l'accompagnement.

Rot, Borzeix, Demazière (2014) soulignent qu'au sein d'une organisation les écrits sont considérés comme un « traceur » de l'organisation « réelle » du travail, qui voudrait dépasser la distinction bien connue entre travail prescrit et travail réel. L'expérimentation proposée dans le cadre de cette recherche a permis de rendre visibles et explicites le contenu de l'échange ainsi que les hypothèses de travail éducatif et leurs auto-analyses menées par les deux parties

³ « 1° Les éléments principaux tirés de l'évaluation pluridisciplinaire de la situation de l'enfant ;

« 2° Le bilan de la mise en œuvre des actions définies dans le projet pour l'enfant en mettant en exergue les points d'évolution, les actions à poursuivre et l'implication des parents ;

« 3° Le bilan de l'atteinte des objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire ;

« 4° Pour les enfants concernés, le bilan des actions mises en place dans le cadre du projet d'accès à l'autonomie prévu à l'article L. 222-5-1.

« II.-Il propose dans sa conclusion, le cas échéant :

« 1° Des ajustements du plan d'action prévu dans le projet pour l'enfant ;

« 2° Des évolutions des objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire ;

« 3° Des ajustements du projet d'accès à l'autonomie pour les enfants concernés ;

« 4° Un arrêt, un maintien ou un renouvellement de la prestation d'aide sociale à l'enfance.

« Il donne, le cas échéant, un avis sur une éventuelle évolution de la mesure judiciaire ou du statut juridique de l'enfant ;

« 5° La saisine de la commission prévue à l'article L. 223-1, en cas de risque de délaissement parental ou lorsque le statut juridique de l'enfant paraît inadapté à ses besoins.

« Il contient les dates et faits marquants de la vie de l'enfant, de sa famille et de son environnement pendant la période visée par le rapport et les éventuelles décisions prises durant cette période.

prenantes. Ceci constitue à la fois l'objectif et l'un des résultats à atteindre dans cette enquête. L'écriture génère de la réflexivité et le travail socio-éducatif est à priori réalisé par les praticiens réflexifs (Schön, 1993) qui intègrent la réflexion dans l'action (in vivo). Les mesures en protection de l'enfance se caractérisent par des actions impliquant des processus successifs articulés entre eux - évaluation, action et rendu-compte qui, dans le même temps, nécessitent un engagement relationnel et émotionnel de l'intervenant. Comme dans d'autres recherches (Potin 2013, Rousseau, 2007), ici aussi, les écrits donnent un accès à la compréhension des pratiques à double titre : à travers les informations sur l'accompagnement réalisé, tout en constituant l'objet des transactions entre les différentes parties concernées. Au-delà de la fonction du contrôle social rempli par le juge pour enfant et, par la délégation, par les services d'AEMO, le dossier de la famille est porteur de la mémoire institutionnelle qui, dans certaines circonstances de la vie, constitue une valeur pour les personnes cherchant à retracer leur propre histoire, notamment après un long placement (ATD Quart Monde, LST, 2012).

Aujourd'hui nous faisons face à une double difficulté située dans le monde des pratiques en protection de l'enfance et dans le monde de la recherche menée sur ce champ. Il s'agit de la systématisation des informations fournies (Rurka, 2008, Cabantous, Robin 2016) et de l'accès à ces informations (Deshayes, 2013) par les personnes accompagnées. A ce sujet, F. Deshayes montre le paradoxe qui existe entre l'injonction à exercer ses droits comme un parent responsable, comme un citoyen, et la mise sous surveillance de la lecture du dossier au tribunal. « Tout se passe comme si les parents accédaient par incidence à « leur » dossier, puisqu'ils ne sont pas considérés aptes à le lire seuls ou à l'emporter chez eux. Certains diront que beaucoup ne sont pas prêts ni capables de lire ce qui se dit d'eux sans être « accompagnés », car « l'information peut être une violence », comme l'affirme un guide de « bonnes pratiques » justifiant le fait de ne pas tout montrer aux familles dans les services sociaux » (p.12).

On relèvera également que les professionnels eux-mêmes ne sont pas détenteurs des informations qui auraient pu contribuer à la conduite de l'intervention (Rurka Rousseau 2016)⁴. Le manque d'information sur les mesures antérieures peut avoir deux sources : soit la non-transmission par le conseil départemental (information incluse dans le projet pour l'enfant), soit par un choix éthique du service de ne pas en être informé, en préconisant que ces informations pourraient orienter la conduite de la mesure d'une manière arbitraire.

En principe, écrire un rapport qui soit fidèle à la synthèse d'une pensée collective, produite par l'équipe éducative, est un exercice difficile. Il implique de rendre compte des actions menées, qu'elles aient été convergentes ou non, diverses et concertées ou antagoniques. L'écrit a pour objectif de transmettre une analyse de la situation (et non pas seulement de la décrire), pour proposer au magistrat des hypothèses ou des préconisations. Cet objectif transforme le rapport en un outil stratégique, rédigé en fonction de l'objectif à atteindre. Si nous suivons la pensée de Manier (2012) qui souligne que pour les éducateurs en AEMO, au moment de l'engagement dans l'écriture, se trouvent en jeu « leur histoire personnelle, leur

⁴ Une recherche-action menée dans le département du Cher a été confrontée à la difficulté d'acquérir l'information sur les mesures précédentes, dont le service n'était pas détenteur sauf si la famille a informé travailleurs sociaux en charge de la nouvelle mesure. Cette information faisant partie du projet pour enfant a été contenue dans le dossier tenu par le Conseil départemental. L'accès à ces données exigeait une démarche d'autorisation spécifique, difficile et longue à obtenir.

formation, leur expérience professionnelle, mais aussi leur expérience personnelle, leurs références culturelles [...] sont aussi à prendre en compte les émotions, les ressentis, voire les perceptions sensorielles diverses » dans quelle mesure les écrits en assistance éducative peuvent laisser la place à la pensée, aux opinions et points de vue des parents ? Jean-François Laé et Fabien Deshayes (2011) ont montré que, dans ces écrits, les travailleurs sociaux construisent leur propre narration, dont la description de la famille occupe « une place de choix ». La parole de la famille y est recueillie et les pratiques éducatives parentales questionnées. C'est pour cela que l'outil de la recherche partagé entre les travailleurs sociaux référents des mesures, les parents (ou jeune, le cas échéant) et les chercheurs constituait un défi pour tous, au-delà de la volonté de laisser la trace des échanges effectués. Le besoin identifié, à l'origine de cette recherche, porte sur la création des espaces où les acteurs peuvent méta-communiquer sur les relations du pouvoir dans lesquelles ils sont impliqués et dont les écrits en sont des instruments.

1.2. Sur la démarche elle-même

Dans le contexte de la recherche, l'intentionnalité qui anime le chercheur dans son objectif de rendre visibles ou invisibles, audibles ou inaudibles certains groupes, individus, besoins, questions sociales ou d'actualité politique peut placer la recherche au service d'une transformation. En outre, reconnaître les liens entre l'intentionnalité et la prise de décision en ce qui concerne la conduite d'un projet commun, permet d'objectiver les choix opérés en matière de catégorisation des données et de déduire toute incidence sur la méthodologie appliquée. Cela facilite un certain repérage et une identification des attentes qui vont être développées du fait de la recherche et au cours de son déroulement.

1.2.1. Une inspiration qui vient d'ailleurs

En 1998, en Belgique est né AGORA, un espace de recherche et de dialogue composé de la Direction générale de l'Aide à la jeunesse (la Direction Générale et l'Administration, Directeurs, Conseillers, Délégués en Communauté française de Belgique), ATD Quart Monde, Mouvement Luttes Solidarités Travail (LST), et le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale⁵. Fort de ce constat, un des travaux de ce groupe a montré que les familles en Belgique viennent rarement consulter leurs dossiers. Les professionnels avaient conclu qu'elles n'étaient pas intéressées par les écrits. Le travail engagé par le groupe AGORA a mis en évidence l'inverse et a permis de conclure que l'idéal serait de travailler les écrits avec les familles et de les leur transmettre. C'est ainsi qu'a été initiée l'expérimentation basée sur une transmission aux parents des écrits élaborés après chaque rencontre avec les professionnels. Cette démarche a redonné confiance aux parents dans leurs interlocuteurs et a renforcé leur participation aux mesures éducatives. Le 29 novembre 2011 à Bruxelles s'est tenu un colloque rendant publiques les conclusions de cette expérience.

Incontestablement en Belgique ces avancées sont facilitées par un texte fondateur de l'Aide à la jeunesse. Le Décret de 1991 comprend tout un chapitre sur les droits des jeunes et des familles (droit à être informé, à être entendu, à participer à toute décision les concernant). L'article 11 du décret porte plus spécifiquement sur la question des écrits concernant les enfants et les familles.

⁵ Voir plus <https://www.atd-vierdewereld.be/Le-groupe-Agora,1077.html>

« « A tout moment, les avocats des personnes intéressées (...) peuvent prendre connaissance de toutes les pièces du dossier (...) à l'exception des pièces portant la mention 'confidentiel' (...) » - « Les intéressés peuvent prendre connaissance personnellement des pièces qui les concernent, à l'exclusion des rapports médico-psychologiques et des pièces communiquées pour information (...) » - « La délivrance d'une copie des pièces dont la consultation est demandée est autorisée ».

Comme notre collègue le souligne « ATD Quart Monde France également témoigne de ce que les familles se sentent objets et non sujets des mesures éducatives et de ce fait souvent réfractaires à des mesures dont elles ont pourtant besoin ». Il est donc souhaitable d'engager en France « une démarche auprès des juges des enfants et d'associations visant « la transparence et la communication des écrits », telle qu'expérimentées en Belgique ».

1.2.2. La rencontre et le début du projet

En 2013, l'Association Jean Cotxet a organisé une journée d'étude interne consacrée aux écrits professionnels en protection de l'enfance. Cette journée a été mise en œuvre par la commission projet de l'association qui, à l'époque, associait différents partenaires y compris Anna Rurka, membre de l'Equipe de recherche Education familiale et interventions sociales auprès des familles (CREF, EA 1589) de l'Université de Nanterre. Un peu avant cette manifestation, les représentants du Mouvement ATD Quart Monde ont pris contact avec Anna Rurka, en proposant d'envisager une recherche-action semblable à celle qui a été menée en Belgique sous la direction de Marc Chambeau et qui viserait une meilleure prise en compte de l'avis des parents et des jeunes dans les écrits professionnels. Par la suite, une rencontre a été organisée entre la direction de l'association, ATD Quart Monde et Anna Rurka. Les réunions préparatoires permettant d'aboutir aux bases d'un projet de recherche ont duré quelques mois. En avril 2014, une première réunion a été organisée avec les équipes éducatives des deux services d'AEMO et d'AED en vue de susciter l'intérêt des professionnels. A ce stade le projet de recherche n'a pas été encore finalisé. La finalisation devait se faire avec les équipes. Toutefois, il a été proposé de structurer la recherche en trois cercles :

- Le comité technique, instance opératoire et décisionnelle en ce qui concerne la démarche de recherche, s'est réuni à partir de décembre 2014, à raison d'une fois par mois en moyenne. Ce comité regroupait douze travailleurs sociaux dont deux chefs de service, deux chercheurs, deux représentants d'ATD Quart Monde.
- Le comité de pilotage (COPIL) comprenait les représentants du comité technique, la direction de l'association, les chercheurs, les représentants de l'Aide sociale à l'enfant des départements 75 et 93 et les Présidents des deux tribunaux pour enfants. Le COPIL s'est réuni quatre fois à partir du juin 2015.
- Le comité de coordination était composé de la direction générale et de la direction des deux services, des chercheurs et des représentants du Mouvement d'ATD Quart Monde. Sa fonction consistait à réguler, si nécessaire, les conditions formelles de la conduite du projet de recherche au sein de l'association.

Dans la phase préparatoire à la recherche, le comité technique a élaboré :

- Un protocole éthique garantissant une libre participation des familles à la recherche-action (formulaire de l'accord à signer, annexe 1 ; plaquette de présentation de la recherche, annexe 2).
- Les critères communs et objectivables guidant les équipes dans les choix des mesures.
- La fiche de compte rendu d'entretien. La fiche a été élaborée entre janvier et avril 2015, avec des ajustements en juin et novembre 2016, après les premières utilisations (annexe 3).
- Les catégories d'analyse pour les fiches remplies et les entretiens de recherche, entre novembre 2016 et janvier 2017 (annexe 5).

La recherche-action apparaît, selon Eliane Christien-Gueissaz, « comme une démarche dont l'objet est co-construit par un (des) chercheur(s) et des acteurs en interaction et comme un processus qui laisse des traces. Ces traces, ce chemin, signent l'évolution des partenaires impliqués dans leurs pratiques, dans leurs représentations et leurs connaissances (quelles soient pragmatiques ou scientifiques) » (2006, p. 21). La notion de « traces » est intimement liée à celle de la lisibilité, laquelle fait bien souvent défaut dans le champ de travail social, même si depuis quelques années ce manque tend à être comblé par une succession de dispositions législatives concordantes⁶.

Dans la présente recherche-action, la question des traces est centrale. En effet, les traces (à écrire et à donner à lire) sont au cœur de la problématique et de la méthodologie de recherche. Il s'agit en l'occurrence d'ouvrir à des parents (qui sont ici des usagers-justiciables dans le cadre d'une mesure l'AEMO) un nouvel accès aux écrits rédigés à leur sujet en amont du rapport destiné au juge, ce qui constitue une avancée concrète sur le plan du contradictoire dans le cadre de l'assistance éducative. Dans la présente recherche, au-delà d'un droit de regard, c'est un espace pour prendre parole et laisser une trace écrite qui est ouvert.

Ces traces, produites par la tenue régulière de fiches de compte rendu d'entretien intégrant l'écriture des familles, s'inscrivent dans un ensemble d'autres traces protéiformes et multifonctionnelles⁷ légitimées par la mission de protection de l'enfance, dont la plupart échappent aux familles concernées en premier lieu par leur contenu. Elles ne peuvent être appréhendées en dehors d'un contexte de production défini.

1.3. Sur le plan éthique : éthique de la participation

La volonté de faire face et de situer la démarche entreprise dans la complexité, qui vise à tisser ensemble des éléments apparemment opposés, accompagne cette recherche depuis ses prémices. Cela suppose d'intégrer les processus dialogiques entre les entités hétérogènes dans la recherche elle-même, de viser au-delà de l'altérité eidétique qui n'est qu'une idée de l'autre, en s'appuyant sur une volonté commune de produire des effets et de changement. Le propos de J. Ardoino (1977) transforme cette pensée en interrogation propre aux recherches en éducation :

⁶ On peut citer la loi 2002-2 qui concerne de manière globale l'ensemble du secteur social et médico-social et cette même année 2002, une disposition spécifique à l'assistance éducative avec le Décret n° 2002-361 du 15 mars 2002 qui mentionne, dans son article 1187 que « Le dossier peut également être consulté, sur leur demande et aux jours et heures fixés par le juge, par le père, la mère, le tuteur, la personne ou le représentant du service à qui l'enfant a été confié et par le mineur capable de discernement, jusqu'à la veille de l'audition ou de l'audience ».

⁷ Courriers, comptes rendus de réunions, bilans et expertises, brouillons, notes et rapports adressés au juge, etc.

« L'expérience la plus poussée, parfois la plus cruelle, mais probablement aussi la plus enrichissante, que nous puissions avoir de l'hétérogénéité est celle qui nous est imposée à travers la rencontre avec autrui, en tant que limite de notre désir, de notre pouvoir et de notre ambition de maîtrise (dans la première acception du terme). L'une des significations les plus profondes (et peut être intolérables) du pluriel n'est-elle pas le caractère inéluctable de cette reconnaissance et de cette acceptation de l'autre, altération (phénoménale, conçue comme jeu dynamique et dialectique de l'autre, inscrite dans une durée), beaucoup plus encore qu'altérité eidétique (seulement " idée " de l'autre), mais toutes deux excédant largement la simple notion de différence parce que tenant essentiellement compte d'une hétérogénéité, ici constituée principalement de désirs, d'intérêts et d'intentionnalités, voire de stratégies, antagonistes ? » (p.6).

Malgré l'engagement idéologique et politique différent chez chaque partenaire du projet, les attentes exprimées ont été complémentaires. Depuis les premières réunions préparatoires, l'interconnexion entre le Mouvement ATD Quart Monde et l'association AJC et le débat sur les effets des pratiques en protection de l'enfance ont généré des questions, voire des tensions intéressantes du point de vue de la recherche. Pour les chercheurs, la recherche a donc commencé au moment de la rédaction du projet, en instituant une interface entre la posture militante représentée par le Mouvement ATD Quart Monde et une posture centrée sur l'intervention tenue par l'AJC. L'élaboration du projet impliquait la définition d'un cadre suffisamment large et flexible pour que les points de crispation puissent être travaillés, afin d'éviter une impasse et de garantir une cohésion pour l'ensemble des partenaires. La volonté de faire évoluer les pratiques des écrits en AEMO (et initialement en AED⁸) a constitué un point commun entre tous.

La deuxième étape consistait à présenter le projet aux équipes éducatives et à les inciter à devenir actrices de la recherche. Les premières réunions avec les membres des deux équipes ont montré que l'engagement des professionnels n'était pas ni pour eux ni pour la direction de l'association une question aisée. A cette époque, bien que l'intérêt pour la recherche soit manifeste, la dynamique propre à l'équipe et la période ont dû être rediscutés à plusieurs reprises. Pour les chercheurs, l'engagement des professionnels dans une recherche-action est une question essentielle. L'expérience montre que la seule volonté de la direction à entrer dans une démarche de recherche sur les pratiques professionnelles ne suffit pas. Pour pouvoir engager ces processus à long terme, le projet de recherche doit rencontrer l'intérêt du professionnel à analyser sa propre pratique. Ensuite, l'organisation de travail doit permettre une réflexion critique sur les pratiques. La manière de conjuguer la volonté de la direction avec celle des professionnels qui sont amenés à participer à la recherche, constitue une préoccupation, voire une tension, faisant l'objet de nombreuses discussions à différents stades de la recherche. L'engagement des professionnels, y compris des chefs de service, dans les processus en cours des trois années a été constant, confirmant ainsi que les professionnels du terrain sont plus intéressés par la recherche et plus enclins à interroger leur pratique, lorsqu'ils ont été concernés dès le début de la conception de la démarche et qu'ils ont été associés

⁸ Les initiateurs se sont interrogés pendant plusieurs mois si les mesures d'AED devaient être incluses dans la recherche. Finalement, compte tenu des modalités différentes dans l'élaboration des rapports entre ces deux mesures, cette proposition a été mise de côté.

régulièrement à la réflexion en cours (Corbillon, Rousseau 2005, p. 23). Dans un dispositif qui vise à redonner aux acteurs un certain pouvoir sur la recherche, l'engagement des uns influence l'engagement des autres.

Au fur et à mesure du temps, un sentiment collectif d'appartenance au groupe expérimental s'est construit. Chacun a pu participer à la recherche, en réalisant des tâches différentes, dans le respect de l'expertise et de la responsabilité de chacun. « Le refus du rapport hiérarchique entre chercheurs et praticiens de la recherche-action s'exprime ici dans un refus du rapport hiérarchique entre les savoirs des uns et des autres, les savoirs savants et les savoirs d'action... D'une préoccupation égalitaire, on passe ainsi à une reconnaissance de la différence sans vouloir que les uns jouent nécessairement le rôle des autres. Le chercheur engagé dans des travaux de recherche participative joue souvent un double, voire un triple rôle » (Couture, Bednarz, Barry, p.214-215). C'est un acteur d'interface, car il organise le processus et participe pleinement au processus.

Comme le rappelle Marcel Jeager en préface de l'ouvrage de Brigitte Bouquet, « le secteur social et médico-social est touché comme le reste de la société par un affichage massif de la référence à l'éthique » (2017) et les activités de recherche n'échappent pas à cette préoccupation. La présente recherche-action revêt, sur ce point, une particularité qui confère à la question éthique une place essentielle au regard de la participation effective des personnes accompagnées au dispositif de recherche. Cette participation des usagers est ici tout à fait concrète et représente une réelle dimension novatrice. En les associant à la démarche, des dispositions méthodologiques ont permis d'interroger tout au long de la recherche, sa dimension éthique, en contre-point de ce qui peut être considéré comme une certaine asymétrie entre les places des différents acteurs.

La première de ces dispositions éthiques s'est traduite par la formalisation de l'accord des parents (Annexe 1) pour participer à la recherche-action, lequel incluait une présentation de la démarche avec l'engagement des différentes parties prenantes. Il est à noter que cet accord faisait mention d'une participation des parents qui peut s'interrompre à leur initiative (ou à celle du travailleur social en cas de danger pour l'enfant), sans préjudice de la poursuite de la mesure d'AEMO. Le champ de la recherche et celui de l'assistance éducative, dont la poursuite ou l'arrêt dépend exclusivement du juge, étaient ainsi respectivement clarifiés.

La présence du Mouvement ATD Quart Monde durant l'ensemble de la démarche, avec une implication au sein des différentes instances de concertation et de décision, témoigne d'une même volonté de prise en compte de la place des usagers et de leur soutien au-delà d'une simple représentation. C'est dans cet objectif que des réunions animées par les membres d'ATD Quart Monde ont été proposés aux parents participant à la recherche⁹.

Comme note notre collègue d'ATD Quart Monde, l'élaboration et la mise en œuvre de la méthodologie de la recherche a cependant demandé de nombreuses réunions de travail. C'était un processus long, complexe et fastidieux.

⁹ L'analyse des réunions animées par ATD Quart Monde a été intégrée à la partie portant sur la mise en perspective de la recherche.

« La participation de Mouvement Atd Quart Monde au Comité technique avait pour objet de faire exister les parents comme acteurs à part entière dans le processus. Dès le départ il était admis de recueillir leur parole et leur avis au fil des entretiens. En revanche, il a fallu du temps, c'est à dire un certain nombre de réunions pour que les professionnels imaginent possible que les parents puissent prendre la plume pour écrire eux-mêmes leurs remarques ou leur point de vue ». A ce sujet, nous pouvons noter la proposition faite lors d'une réunion du COPIL visant à remettre aux parents un cahier afin que, eux aussi, puissent prendre des notes pendant les mesures. A travers cela, on voulait proposer aux parents d'avoir leur propre espace d'écriture personnel. Cela n'avait jamais été mis en œuvre auprès des parents. Notre collègue d'ATD Quart Monde souligne : « l'avancée laborieuse du processus m'a fait reprendre conscience du poids institutionnel et des nombreuses obligations auxquelles les professionnels doivent se soumettre. Ainsi le grand nombre de documents à élaborer en début de mesure est un poids considérable pour les professionnels, mais aussi pour les parents, qui doivent se repérer dans tous les documents à lire et à signer. En outre, l'impérieuse conscience de leur responsabilité envers l'intérêt de l'enfant limite leurs marges de manœuvre. Ainsi, par exemple, une mère de famille a fait remarquer qu'on s'occupait exclusivement de l'enfant, en oubliant la famille. Les situations extrêmes sont envahissantes et parasitent la réflexion sur la recherche. Tout cela paraît brider la liberté et la créativité des professionnels » et leur participation à des recherches, pouvons-nous ajouter.

1.4. Sur le caractère expérimental de la recherche-action

Dans l'esprit du courant de la philosophie pragmatique dont Dewey est l'un des représentants, l'expérimentation est une des caractéristiques de la recherche-action qui génère le savoir. C'est donc par la voie de l'expérimentation (non seulement par l'observation) que le changement des pratiques peut s'opérer. L'expérience engagée et le retour sur l'expérimentation viseraient donc à apporter une nouvelle compréhension des pratiques ou des situations.

En 1995, Ardoino et Mialaret rappelaient que « la recherche doit se situer à un double niveau : un niveau opératoire qui produit de la connaissance et un niveau de réflexion métacritique sur les conditions de cette production. En d'autres termes, les interrogations du chercheur ne portent plus seulement sur la validité et la signification des résultats, mais aussi sur leur signification. Elles s'adressent encore à la validité comme à la pertinence des méthodes de recherche.... Il n'y a pas l'objet puis la méthode que l'on applique à l'objet ; c'est, aussi, de façon récurrente, la méthode qui fabrique l'objet, ou le « point de vue » qui crée et structure le champ » (Ardoino, Mialaret, 1995).

Dewey mettait l'accent sur la démocratie participative. Nous avons également questionné la recherche sous ce versant, à partir des processus (méthode) et des effets de la recherche (Rurka 2017). Dans la recherche présentée, la démarche participative, structurée en collectif (comité technique), relève de « la méthode qui fabrique l'objet » et à ce titre fait l'objet de l'analyse. Elle constitue également une source de légitimité et d'appropriation possible des savoirs produits par tous les participants.

Le caractère expérimental de cette recherche a amplifié l'incertitude (inhérente à toute recherche). Les zones d'incertitudes qui ont été assez nombreuses sont liées à l'outil de recherche lui-même et à la conduite des mesures éducatives, décidées indépendamment de la

recherche. La phase exploratoire, indispensable dans toute recherche dont les méthodes n'ont jamais été mises en œuvre, s'est superposée avec le recueil de données lui-même. En effet, après une période de préparation et de validation de la démarche particulièrement longue, le dispositif d'accès aux données s'est avéré très complexe et fragile. La responsabilité de la conduite de cette recherche a été collective, en impliquant trois institutions initiatrices.

Ce travail empirique a été pris en compte et intégré comme un élément de résultat en tant que tel. Cela donne à cette recherche-action une dimension expérimentale certaine qui caractérise l'ensemble de la démarche et se retrouve exposée dans le présent rapport.

2. Méthodologie et corpus étudié

La présentation de la méthodologie doit constituer une part non négligeable d'un rapport de recherche et doit être suffisamment explicitée. Il est donc question de dire « d'où l'on parle », en donnant en amont de la restitution de la recherche, les éléments de contexte du recueil des données. Classiquement, il s'agit de pouvoir lire l'ensemble des résultats issus de la recherche, en étant éclairé par une connaissance suffisamment détaillée de la méthode retenue et des outils utilisés.

Cette partie d'un rapport de recherche, en termes de lisibilité de la méthodologie des travaux réalisés, offre une garantie supplémentaire sur le plan de la rigueur de la démarche. Elle favorise, de surcroît, d'éventuels prolongements dans la perspective de travaux ultérieurs.

Dans le cadre d'une recherche-action, la présentation de la méthodologie est d'autant plus importante que les professionnels de terrain sont, le plus souvent, directement associés à cette étape. En l'occurrence, c'est ce qui caractérise la présente recherche-action, les chercheurs, les acteurs de terrain et les représentants d'ATD Quart Monde s'étant inscrits dans un travail de co-construction dès la première phase des travaux. La valorisation de la méthodologie permet ainsi de mettre en exergue la dimension contributive des professionnels aux côtés des chercheurs et les éléments qui suivent sont à lire comme le fruit d'un travail partagé. Les travailleurs sociaux qui participaient au comité technique, étaient majoritairement ceux qui ont intégré dans la recherche les mesures éducatives dont ils étaient référents. Les critères de choix ont été discutés et décidés ensemble.

Il s'agissait d'une mesure nouvelle et d'une mesure en renouvellement pour un travailleur social engagé dans le dispositif de recherche. L'usage de la langue française par les personnes accompagnées a constitué également un critère de choix. Les travailleurs sociaux ont commencé à solliciter les familles à partir du mois d'avril 2015. Tout en sachant que toute règle peut avoir des exceptions et que la démarche de recherche doit se montrer flexible, nous avons tenu à employer les critères objectifs quant au choix des mesures. Ces critères ont été établis et discutés par le collectif de recherche. Les parents sollicités pour la recherche ont eu le temps jusqu'au rendez-vous suivant avec l'intervenant d'exprimer leur accord ou de refuser leur participation à la recherche. En cas d'accord, il a été demandé aux parents de signer un document écrit (annexe 1). En cas de séparation parentale, les parents ont été sollicités séparément. Le comité technique s'est interrogé pour décider si la séparation parentale nécessitait l'accord des deux parents. L'objectif était de prévenir le renforcement d'un conflit existant par la recherche. Il était cependant difficile à chaque fois d'obtenir l'accord des deux

parents, notamment en cas d'éloignement de l'un d'eux. Le COPIL a préconisé qu'en cas des difficultés d'obtenir le deuxième accord, la recherche commencerait sur la base de l'accord d'un seul parent. Finalement quatorze familles ont été sollicitées. Le corpus final portait sur neuf mesures, une mesure a été exclue du corpus en raison d'un conflit parental qui ne permettait pas aux intervenants de mettre en place les dispositions méthodologiques prévues.

Les matériaux d'analyse ont été recueillis à partir de :

- la fiche de compte rendu de l'entretien qui a commencé à être remplie lors du premier entretien avec la famille. Compte tenu de l'importance du premier entretien dans le cadre de la mesure éducative, le COPIL a préconisé de commencer à renseigner la fiche à partir de ce moment et en cas de refus des parents à participer à la recherche, d'arrêter cet outil.
- Les ordonnances de l'assistance éducative ont été analysées. Dans certains cas de renouvellement des mesures, le rapport initial a pu être pris en compte.
- Un entretien de recherche semi-directif planifié avec au moins un parent par mesure. L'entretien visait à contextualiser les pratiques employées dans le cadre des mesures décrites dans la fiche. Il s'agissait de comprendre les expériences et les rapports que les parents entretiennent avec les institutions socio-éducatives. A la base de ces expériences, le rôle des écrits professionnels établis dans le cadre de la protection de l'enfance a été questionné.
- Les entretiens collectifs organisés par les représentants du Mouvement ATD Quart Monde, visaient à soutenir les postures des parents dans le cadre de la recherche et à vérifier qu'ils participaient pleinement à la démarche de recherche.

2.1. Les entretiens avec la chercheuse

Simultanément à l'utilisation des fiches de compte rendu de l'entretien, les parents ont été sollicités par la chercheuse pour un entretien de recherche. L'entretien abordait les expériences parentales qui influenceraient le rapport qu'un parent entretient avec les institutions exerçant les missions de la protection de l'enfance. En tenant compte de leurs expériences et de leurs représentations quant au rôle parental, les interviewés ont pu parler des effets que les écrits institutionnels ont eus sur plusieurs dimensions de leur vie. Il ne s'agissait pas de dénoncer l'action des « forts » qui seraient celle des travailleurs sociaux ou du juge, à l'égard des « faibles » qui seraient les personnes accompagnées. Cette posture ne ferait d'ailleurs que renforcer la « faiblesse » de ces derniers et aurait conduit à réduire des rapports sociaux de domination, en mettant de côté les aménagements possibles des individus pris dans ces rapports (Payet, Lafourge, 2009).

Selon Beaud (1996, p. 236), « un entretien approfondi ne prend sens véritablement que dans un "contexte", en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien ». Chaque entretien a duré d'environ une heure et demie et s'est déroulé dans le lieu choisi par le parent. Plusieurs entretiens ont eu lieu dans un lieu neutre, un seul entretien a eu lieu au domicile du parent. Le contact a été pris majoritairement par téléphone, pour une mère la prise de contact

s'est faite par courriel. Les parents concernés par la recherche constituent un groupe assez diversifié, incluant des familles provenant d'une classe socio-économique aisée. Cela a constitué une situation nouvelle, notamment pour le Mouvement ATD Quart Monde, qui habituellement accompagne les personnes en situation de pauvreté. Toutefois, le fait d'être en situation d'emploi ou d'avoir un niveau de vie matérielle suffisant n'indique pas l'absence de situation de vulnérabilité (dont certaines caractéristiques seront présentées dans la deuxième partie de ce rapport).

L'entretien de recherche ne se limite pas à une interaction communicationnelle, mais révèle les rapports sociaux entre les personnes. La prise en compte de ce fait est importante lorsque l'interviewé est particulièrement vulnérable.

Il s'agissait aussi de bien délimiter et différencier l'entretien de recherche, des entretiens éducatifs conduits durant la mesure éducative, cette différenciation ayant été faite à travers les objectifs assignés pour ces deux entretiens. De plus, l'entretien de recherche implique une certaine alliance avec l'interviewé, alliance liée au contrat de recherche. Dans le contexte d'un conflit entre les parents, cette question n'est pas une chose aisée, même si chacun des parents savait que les deux pouvaient être rencontrés dans le cadre de la même recherche. Cependant, dans certaines situations d'entretien et face à une charge affective que l'interviewé vivait, le défi consistait à recentrer l'entretien sur l'objet de la recherche.

La production des connaissances est très rarement un objectif des parents face au système de la protection de l'enfance, vécu comme oppressant. Ils sont plutôt animés par l'envie de s'engager, de partager leurs expériences afin que les autres parents puissent en bénéficier.

2.2. Les rencontres avec ATD

Un des rôles d'ATD Quart Monde était de soutenir les parents dans la recherche-action et de recueillir leur analyse concernant les processus engagés dans le cadre de cette recherche. Cela s'est fait de deux façons : par un entretien individuel et par l'organisation de réunions leur offrant un espace de réflexion collective.

Lors de la première rencontre, il s'agissait de faire connaissance, de vérifier que chacun avait bien compris les enjeux de la recherche, les enjeux et surtout le rôle actif qu'il leur était proposé d'y tenir. Le temps de réflexion collective devait leur permettre de pouvoir croiser leur réflexion avec celle d'autres parents et d'élargir leur propre compréhension du projet.

Avec chacun des parents, il a été nécessaire de commencer par créer une relation, « briser la glace » selon l'expression de notre collègue d'ATD et expliquer notre positionnement et les raisons de notre démarche. Dans un deuxième temps, la relation individuelle a fait place à une réflexion collective.

Le protocole établi par le comité technique préconisait que la prise de contact entre le parent et l'association se fasse après l'entretien de recherche. L'invitation à participer aux réunions collectives de parents a été accueillie de manière positive par les cinq familles. Mais débordées par tous les rendez-vous liés à la mesure éducative, deux familles ont fait part d'impossibilité au dernier moment. Il était bien spécifié que nos échanges devaient se limiter à la recherche. Ce ne fut pas si facile, car les parents débordaient du désir de faire comprendre la façon dont ils vivaient et comprenaient la mesure AEMO qui leur était imposée.

L'organisation de ces réunions n'a pas été une tâche aisée, notamment en ce qui concerne la temporalité et la nécessité d'élaborer une méthode de travail qui permette d'analyser les effets de la recherche et non la façon dont les mesures éducatives étaient menées.

Les réunions collectives commençaient par une sorte de jeu « brise-glace » : chacun devait se présenter à partir de ce qu'il aime dans la vie... Tous ont choisi de parler de leurs enfants, de leur famille. Un tableau récapitulatif reprenant la démarche leur a été proposé. Les questions portaient sur la présentation du projet, le remplissage de la fiche d'entretien, leur ressenti. Ils devaient le remplir en vert, jaune ou rouge selon ce qu'ils percevaient. Le vert a largement dominé ce qui signifie que les parents ont perçu positivement le but de la recherche-action.

La participation des parents à la recherche a contribué à une certaine explicitation et conscientisation des enjeux liés aux écrits institutionnels en protection de l'enfance. La prise de conscience exige de prendre en compte les structures de signification qui façonnent nos expériences ordinaires. Cela implique aussi une prise en compte de la subjectivité inhérente à toute relation aussi bien éducative que celle qui s'établit dans le cadre de la recherche.

2.3. Sur les fiches de compte rendu d'entretien

Les fiches du compte rendu ont constitué le point central de cette recherche permettant d'étudier avant tout la possibilité de consigner le principe du contradictoire dans le processus de la mesure éducative.

2.3.1. Conception des fiches

La conception des fiches de compte rendu d'entretien a fait l'objet d'un long travail de concertation. Ce partage de point de vue entre les différents acteurs de la recherche-action est en cohérence avec l'utilisation plurielle des fiches. En effet, si celles-ci sont d'abord exploitées comme un outil de recherche aux fins d'un recueil de données spécifique, elle sont aussi potentiellement utilisées comme un nouvel outil au service des professionnels, complétant ou se substituant aux habituelles prises de note qui accompagnent l'évolution des mesures éducatives et sont consignées dans les dossiers internes au service¹⁰.

Il y a ainsi une logique d'interaction forte, prise en compte dans la conception des fiches, entre la recherche et la pratique professionnelle. En effet, la prise de note à l'issue d'entretiens, ou parfois durant ceux-ci, est une pratique très répandue en AEMO et dans bien d'autres modes d'intervention basée sur la conduite d'entretien. La présente recherche complexifie et enrichit cette pratique de prise de note, en la situant dans la perspective d'un travail sur le contradictoire.

Enfin, notons l'appropriation de la fiche de compte rendu d'entretien par les bénéficiaires de la mesure éducative eux-mêmes, qui l'alimentent et peuvent, de leur place, en avoir une utilisation propre. La conception de la fiche et sa finalité favorisent ce que Béatrice Fraenkel a nommé une chaîne d'écriture où « chacun intervient et modifie à sa convenance un matériau initial (...) dès lors les notions d'énonciateur, d'auteur, d'émetteur tendent à se dissoudre » (2005, p.253).

La création de cet outil visait initialement à faire en sorte que les parents aient un accès aux écrits qui les concernent durant le continuum de la mesure éducative, en amont du rapport

¹⁰ Cardi et Deshayes ont eu accès à ce type d'écrits, qui échappent aussi bien à la famille qu'au juge, des écrits qualifiés par les acteurs de terrain d'intermédiaires ou encore « d'hypothèses de travail » (2012, p. 177).

destiné au juge. Une visibilité accrue des écrits produits par le service doit permettre de renforcer le principe du contradictoire, car cette visibilité s'accompagne de la possibilité, pour les parents, de prendre part au travail d'écriture et d'émettre un avis. Le pari est audacieux au moins sur deux aspects. D'abord parce qu'il ouvre une part d'imprévu lié à la méthodologie elle-même avec la contribution des parents à côté des professionnels et ensuite, parce que l'expertise des parents s'invite dans l'espace d'écriture jusque-là réservé aux seuls professionnels.

2.3.2. Remplissage des fiches

Pour le remplissage des fiches, un « Guide – Protocole » (Annexe 4), a été remis aux travailleurs sociaux. Ceux-ci devaient proposer une mesure en renouvellement et une nouvelle mesure.

Chaque entretien conduit durant le déroulement des mesures retenues pour la recherche devait faire l'objet d'un compte rendu, consigné dans la fiche dans une première rubrique (*A- Restitution des échanges entre la famille et le service*). Il ne s'agissait pas de procéder à une restitution exhaustive des échanges, mais de rendre compte des données factuelles évoquées lors de l'entretien et estimées importantes¹¹ par le travailleur social. Le contenu de cette partie était limité au déclaratif des échanges partagés entre les différents protagonistes de la rencontre, un autre espace étant prévu pour la réflexion et l'analyse.

Après avoir rédigé cette partie de la fiche, le travailleur social en faisait la lecture au(x) membre(s) de la famille présent(s) à l'entretien et suggérait que soient apportées d'éventuelles remarques sur la restitution effectuée. Dans cette rubrique (*B - Remarques de la famille sur cette restitution*), la famille pouvait compléter la restitution faite par le professionnel, exprimer son accord ou apporter d'autres informations qui, selon elle, s'avéraient importantes. Le travailleur social mettait par écrit les paroles de la famille à la fin de l'entretien.

La fiche comportait une seconde partie où, dans une troisième rubrique (*C- Commentaires et avis du Service*), les travailleurs sociaux pouvaient noter leur réflexion dans le prolongement de l'entretien, notamment en termes d'analyse, des hypothèses de travail dans l'après-coup, éventuellement à l'appui d'échanges avec d'autres acteurs du service. Il s'agissait de données subjectives que le travailleur social estimait pouvoir être portées à la connaissance de la famille dans le cadre de cette démarche.

Une dernière rubrique (*D- remarques de la famille sur ces commentaires et cet avis*) permettait aux parents de formuler leurs observations et compléments sur les données consignées dans la rubrique réservée au service.

Dans le cas d'une nouvelle mesure, la fiche commençait à être renseignée dès le premier entretien avec la famille. Si l'accord du parent était obtenu, la fiche était renseignée à la fin de chaque entretien pour la partie restitution des échanges et commentaires de la famille et au début de l'entretien suivant en ce qui concerne la réflexion des protagonistes (service et famille) entre deux rencontres.

Au cours de la recherche, le comité technique a validé le principe selon lequel les parties destinées à notifier les points de vue des parents soient remplies par les parents eux-mêmes, si cela était souhaité par le parent et/ou le jeune. C'est un exemple des ajustements

¹¹ Notamment dans la perspective de ce qui pourrait, ou devrait, être consigné dans le rapport à adresser au juge.

méthodologiques qui ont été faits au cours de la recherche et qui ont élargi le cadre initial retenu. Il s'agit d'une sorte d'autorisation, définie par Ardoino (1977) comme « une capacité pour chacun de devenir le plus pleinement possible auteur, à tout le moins co-auteur, de ses actes », ce qui est devenu possible au fur et à mesure que la confiance s'installait au sein du comité technique. Certains travailleurs sociaux se sont autorisés à changer certains aspects de leurs pratiques quant à l'élaboration des rapports écrits, d'autres se sont autorisés à « lâcher le stylo » pour permettre au parent d'écrire lui-même sur un support papier partagé (fiche). Par ailleurs, les parents se sont autorisés à donner leur avis à l'oral et par écrit, et à exprimer leurs attentes quant à la méthode de recherche employée.

Chaque professionnel adapte sa propre manière de procéder, ainsi une éducatrice explique : « *En fin d'entretien, je reprends mes notes et lis quelques passages et nommant les points qui me semblent importants. Je les retranscris et les donne ensuite à lire à Madame. Je la laisse écrire ce qu'elle veut* ». Si besoin, des stratégies pour faciliter cette sollicitation des familles sont utilisées : « *Pendant ce moment, je cherche quelque chose à faire pour éviter une situation de gêne et permettre à Madame de prendre le temps d'écrire ce qu'elle veut* ». Ainsi, le remplissage des fiches de compte rendu d'entretien contribue, dans l'espace de la recherche, à placer sur un pied d'égalité des acteurs qui ne peuvent échapper à la hiérarchie de leur rôle et à des liens de dépendance sur la scène socio-judiciaire.

La matérialité de la fiche répond en l'occurrence à ce souci d'égalité avec deux espaces d'écriture pour chacun des acteurs. Cette volonté de posture égalitaire est d'ailleurs intégrée par les professionnels et prise en compte dans la manière de solliciter la contribution écrite des familles, à l'exemple de cette remarque d'une éducatrice : « *Je me suis demandé si cet exercice n'était pas biaisé par le fait que j'écrive en premier et lui donne ensuite lecture. Peut-être devrions-nous écrire chacune de notre côté et ensuite échanger sur nos écrits respectifs. Cela éviterait peut-être d'influencer le parent sur ce que nous mettons en avant de l'entretien mené et laisser libre court à sa réflexion quant à celui-ci et ce qu'elle en retient...* ». En effet, nous verrons plus loin que l'écriture peut dépasser la question de l'écrit lui-même et impacter la relation entre des acteurs. Nous faisons que l'hypothèse qu'une avancée sur le contradictoire pourrait modifier les postures des différents acteurs, avec un rééquilibrage qui contribue à compenser l'asymétrie de leur place respective.

2.3.3. L'appropriation par les professionnels

Un autre ajustement a été effectué en ce qui concerne le moment prévu pour le remplissage des fiches. En effet, dans nombre de situations, il s'est avéré impossible, ou à tout le moins extrêmement difficile à la fin de l'entretien, de rédiger la restitution des échanges, de donner à lire cette restitution et d'ouvrir un espace d'écriture pour la famille. La méthode proposée apparaît en effet « *chronophage* » comme a pu l'évoquer un éducateur. Une de ses collègues indique : « *La recherche-action m'a demandé un plus gros investissement que d'ordinaire en termes d'organisation (notes à remettre au propre, à agencer ...)* », autant de dimensions qui n'ont pas permis de respecter strictement le protocole initial, même si cela est resté une perspective de travail à atteindre comme l'a souligné une professionnelle : « *Dans l'idéal j'aimerais pouvoir faire ma restitution en fin d'entretien, mais je n'ai pas encore pu (ça demande un esprit de synthèse important)* ».


Le comité technique a validé le fait que la restitution des échanges puisse être rédigée par le travailleur social entre deux entretiens. Le début de l'entretien suivant est alors réservé à la lecture de ce texte par la famille qui apporte ses éventuelles remarques. Cette disposition a donné lieu à une nouvelle difficulté, le temps de la restitution reporté en début de rencontre devant aussi permettre d'intégrer les réflexions du service et celles de la famille, issues de la durée qui s'est écoulée entre les deux entretiens.

Dans les faits, les professionnels ont adapté le protocole de renseignement des fiches à la réalité des situations familiales et à leurs méthodes habituelles de travail, en restant bien évidemment guidés par l'esprit de la démarche, c'est à dire en restant soucieux d'accroître la participation des familles à ce travail d'écriture. Malgré ces différents obstacles, la détermination des professionnels engagés n'a pas été altérée, comme le relate une éducatrice durant un point d'étape : « *ce n'est pas facile de suivre la démarche fidèlement, vu les aléas divers et variés... Mais ne nous décourageons pas ... et continuons !* ».

2.3.4. L'appropriation par les familles

La présentation des fiches sur la base de deux pages A4 en vis-à-vis divisées en deux rubriques chacune (annexe 3) constitue un véritable « objet graphique », suivant l'appellation proposée par Claudine Dardy (2004). L'auteure considère les écrits, « non caractérisés par du texte, mais plutôt à définir comme des objets écrits, valant par leur forme et leur matérialité. Celles-ci conditionnent et permettent des pratiques et des usages spécifiques » (2004, p.18). Dans l'illustration ci-après, un bel exemple nous été fourni pour montrer, d'une part la dissolution des énonciateurs (cf. *supra*. B. Fraenkel) et d'autre part ce que peut offrir la fiche dans sa dimension d'objet graphique.

— *entretien du 29/03/2017* —



FICHE COMPTE RENDU D'ENTRETIEN

Volet gauche renseigné par le service

A- Restitution des échanges entre la famille et le service

Madame n'est pas satisfaite que j'ai mis fin au dernier échange téléphonique en raccrochant. Elle déplore de ne pas eu le temps de noter les rendez-vous. Je lui indique qu'il aurait certainement été mieux que j'agisse autrement. Si j'ai agité ainsi, c'est parce que je sens tellement d'exigence de sa part que j'ai le sentiment que quoi que je fasse ça n'ira pas. Est-ce possible que cela reflète une grande exigence qu'elle se donne à elle-même et à ?

A notre question : est-il possible que Madame ait parfois mis de côté ses propres désirs pour répondre à ceux de son père, elle nous répond qu'elle a pu exercer les métiers de son choix alors que son père était vivant (peintre puis céramiste). Le père de Madame souhaitait qu'elle fasse un métier qui l'a rende libre (médecin).

Madame considère que [] est maltraité chez son père : Monsieur [] gave les poches de porter de bonbons. Nous ne percevons pas de maltraitance de Monsieur contre [] , mais nous aborderons avec lui cette question des bonbons. Nous indiquons à Madame qu'elle a une marge de manoeuvre possible si elle souhaite que [] ne soit plus à la charge de son père : elle peut solliciter le Juge Aux Affaires Familiales.

Nous faisons à Madame un retour de notre rencontre avec les professionnels de l'école. manifeste beaucoup moins d'anxiété. Il a fait des progrès. Madame montre beaucoup d'investissement pour soutenir [] Monsieur fait aussi faire les devoirs à []

Madame trouve aussi qu'il est moins anxieux à la maison. L'écéma qu'il avait sur la main a diminué, mais est apparu sous son pied.

[] a du mal à exprimer ses émotions. Il voudrait que Monsieur et Madame soient à nouveau ensemble. [] dit à Madame qu'il n'a toujours pas été à la maison de campagne (de son père). Monsieur a énoncé ici qu'il ne l'emmènerait qu'aux vacances d'avril.

Est-ce que [] peut dire à son père qu'il est déçu de ne pas avoir les cadeaux qu'il lui a demandés. [] investit la relation avec son « beau-père ».

L'organisation actuelle permet un apaisement pour [] [] dit à sa mère qu'il s'ennuie chez son père. [] cherche à être fidèle à chacun de ses parents.

Madame est exigeante avec [] , car elle souffre de son « handicap » à l'école.

Je ne sais pas si j'ai bien compris à quoi ça correspond plus d'écouter ou!

*VOUS OMETEZ L'ESSENTIEL
à de nombreuses CARRES!!*

Copie du 1^{er} volet d'une fiche « amendée » par la famille

Ici, la matérialité de la fiche a permis de dépasser le cadre prévu pour que les différents protagonistes puissent s'exprimer. La mère a inscrit ses remarques dans l'espace réservé à la restitution des échanges rédigée par le travailleur social. Elle conteste, fermement, nous semble-t-il, l'expression « n'accepte pas » en la rayant d'un trait, mêlant écriture manuscrite et écriture dactylographiée. L'état d'esprit de cette mère (qu'il s'agisse de son insatisfaction ou de son désaccord) transparaît à travers un ensemble d'effets scripturaux avec l'emploi de fractions de phrases en majuscule : « *je n'ai JAMAIS DIT 1 CHOSE PAREILLE* », avec le double soulignement d'un mot : « *OUI* », ou encore avec un mot accentué par deux points d'exclamation : « *a de nombreuses CARIES !!* ». En délimitant un paragraphe, elle signale un oubli, non seulement en mentionnant ce qui a été omis, mais dans un message destiné directement à l'éducatrice « *VOUS OMETEZ L'ESSENTIEL* », avec une mention de l'omission qui s'apparente à une forme de reproche.

A l'inverse, dans une autre situation, une éducatrice signale qu'une mère s'est finalement peu saisie de l'espace qui lui était réservé et qu'elle a peu commenté le texte restituant les échanges « *mais elle semblait apaisée et satisfaite de l'avoir à sa disposition* ». A l'évidence, comme pour les travailleurs sociaux, on observe pour les familles une grande diversité pour se saisir de l'opportunité offerte à l'occasion de cette démarche. Il est même arrivé que des familles soient force de proposition. Ainsi, une éducatrice indique qu'elle a « *laissé chaque parent seul dans la salle d'entretien pour relire cette restitution et remplir sa partie en réaction* » et elle précise que « *cette façon de faire est venue suite à la proposition de Madame de remplir sa partie dans la salle d'attente en attendant qu'on la reçoive, car elle voulait ne pas perdre de temps* ». Cet exemple montre combien les parents sont devenus des acteurs à part entière de la recherche.

2.3.5. L'engagement des professionnels et la constitution du corpus

La différence entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, ici une recherche-action, continue à être discutée en ce qui concerne les finalités et les méthodes employées. Dans ce débat, la question de « la demande » constitue un déterminant en termes d'incidences pratiques sur le terrain.

Dans la recherche présente, au-delà d'une demande à honorer, la dimension pragmatique de la recherche s'est traduite par l'engagement dans la durée de tous les acteurs concernés. L'exploitation de la fiche comme un des matériaux de la recherche a été possible grâce à l'investissement des professionnels.

2.3.5.1. L'engagement des professionnels

Dans le projet initial, les professionnels de l'association Jean Cotxet qui sont membres du Comité Technique (travailleurs sociaux, chefs de service et psychologues) devaient relayer l'avancement des travaux du groupe auprès des équipes des deux services. Il s'agissait de permettre à l'ensemble des travailleurs sociaux de s'engager dans la démarche en assurant des suivis de mesures éducatives intégrant le protocole de la recherche-action.

Si l'information a été régulièrement transmise aux équipes, avec la présentation des divers outils produits dans le cadre de la recherche, on observe qu'à l'exception d'un intervenant en co-intervention, seuls les membres du comité technique se sont engagés dans ce suivi spécifique impliquant auprès des familles la tenue des fiches de compte rendu d'entretien. De la même

manière, des professionnels engagés au début de la démarche au sein du comité technique, mais qui n'ont pas eu la possibilité d'appliquer concrètement le protocole de la recherche-action sur le terrain, se sont progressivement désinvestis de cette instance.

Des enseignements peuvent être tirés de ce double constat, au moins en termes d'hypothèse, sur les difficultés à tenir une position de praticien contributif dans le cadre d'une recherche-action. Cela tend à montrer que cette position peut être facilitée par une implication qui intègre à la fois le versant réflexif de la démarche et sa dimension pratique en termes d'application sur le terrain. Cela permet d'être investi à deux niveaux, incarnant tour à tour les versants scientifiques et pragmatiques de la recherche-action.

Au total, huit situations familiales ont été prises en compte sur la base de l'accord écrit des parents. L'exercice de ces mesures a été assuré par huit travailleurs sociaux, dont sept sont engagés dans le comité technique. Trois mesures éducatives étaient suivies en co-intervention et une autre s'est réalisée avec l'appui d'une psychologue, également membre du comité technique.

Pour une situation, la première retenue dans le cadre de la recherche-action, le recueil sur les fiches n'a pas été poursuivi pour des raisons inhérentes à la particularité de la problématique familiale et aux modalités de conduite de la mesure éducative¹². A noter que cette interruption ne reflète en aucun cas un quelconque désengagement des professionnels. L'éducatrice et l'éducateur qui assurent une co-intervention dans cette mesure sont engagés dans le processus depuis le tout début la démarche et ont maintenu leur investissement, l'un d'eux assurant la prise en charge d'une seconde mesure dans le cadre de la recherche-action.

¹² Les éducateurs en charge de cette mesure évoquent « les situations de conflit familial ou de fonctionnement familial « chaotique » où l'apparition de nouveaux éléments de discordes ou d'inquiétudes « fait l'actualité » et empêche un travail dans « la continuité » comme le propose la démarche de la recherche-action (...) la famille peut rapidement dériver vers d'autres sujets, ce qui empêche aussi d'aller au bout de notre restitution (...) c'est l'une des raisons qui nous a malheureusement poussés à « lâcher » et « jeter l'éponge » dans le cas de la famille B. ».

2.3.5.2. La constitution du corpus

Situations	NOMBRE de FICHES RENSEIGNÉES	Renseignement de la partie -A- Restitution des échanges entre la famille et le service	Renseignement de la partie - B – Remarques explicites de la famille sur cette restitution	Renseignement de la partie - C - Commentaires et avis du Service	Renseignement de la partie - D – Remarques explicites de la famille sur ces commentaires
1	4	4	1	3	2
2	7	7	2	5	3
3	8	8	8	1	1
4	8	8	2	2	2
5	6	6	6	1	1
6	4	4	4	1	1
7	11	11	8	6	4
8	4	4	3	0	0
TOTAL	52	52	34	19	14

Cette mise à plat du corpus des fiches nous permet de repérer que dans près de 2/3 des fiches, la partie réservée à la réflexion dans le prolongement de l'entretien précédent n'est pas renseignée par le travailleur social. Il peut y figurer l'expression d'une analyse et la formulation d'hypothèses de travail. Par ailleurs, lorsque cette rubrique fait apparaître des éléments d'analyse du travailleur social, la réaction des familles est aussi fréquente que pour la partie réservée à la restitution de l'entretien.

Bien évidemment, ce premier constat ne signifie pas l'absence de réflexion, individuelle ou en équipe, entre deux entretiens, y compris à partir de la formalisation écrite de pistes de travail utiles à la poursuite de l'intervention. En effet, lors du lancement de la démarche, il a bien été précisé que l'écriture des fiches ne devait pas impliquer une quelconque transparence qui rendrait accessible la totalité des écrits.

Nous avons estimé que ce qui relève de l'élaboration technique et des hypothèses de travail (cf. *supra*), ne doit pas nécessairement être porté à la connaissance de la famille, ni même à la connaissance du mandant. Il y a sans doute là un point essentiel de la distinction à faire, selon nous, entre transparence et lisibilité. Nous privilégions le second terme, suivant l'idée qu'« être capable de garder un secret, ne pas tout dire, c'est ne pas devenir « transparent » au regard des autres et permettre de construire ainsi une relation de confiance (Lemarchant, 2014). Marc Chambeau, dans une recherche comprenant des analogies significatives avec le présent travail, définit le recours à l'emploi de ce mot « transparence » en soulignant, lui aussi, le risque d'une dérive totalitaire de la transparence. Il situe notamment cet écueil du côté des investigations

menées par les travailleurs sociaux, en rappelant comment « trop de transparence prive d'intimité les gens » (2011, p. 27). Qu'il s'agisse la sphère privée de la famille ou de l'espace dédié à la réflexion interne du service, tout n'a pas à être porté à la connaissance de tous.

Sur ce point un éducateur déclare « être souvent confronté au dilemme entre : - ne pas assez en dire -, ce qui peut représenter un risque de ne pas assez impulser de changement dans la situation (risque d'inertie, empathie trop forte, sentiment de certains membres de la famille que nous serions leur allié (en particulier dans les situations de conflit parental) et le risque de - trop en dire - avec des phénomènes de rejet défensif et de dénie de la réalité, etc. qui viendrait rompre le lien et l'alliance, voir la confiance qu'on essaie de créer avec la famille pour avancer avec elle ». Ainsi, la question de la transparence n'est pas sans incidence sur l'avancée de la mesure éducative et nécessite une appréciation singulière en lien avec chaque problématique familiale.

2.3.6. Catégorisation pour l'analyse des fiches

Le travail de catégorisation afin de procéder à une analyse de contenu des fiches a été une étape essentielle durant laquelle les professionnels ont été particulièrement mobilisés. Les différents partenaires ont ainsi exploré le matériau brut issu des premières fiches retranscrites. Le savoir-faire des uns, en termes de méthodologie, s'est articulé avec la connaissance des autres, sur le plan des contenus informatifs des énoncés. La conjugaison des expertises réciproques, sans omettre celle des représentants du mouvement ATD Quart Monde, a permis de trouver un consensus dont le résultat est fourni ci-après.

1	Accord / Confirmation sur le texte rédigé par le service	(Acc.)
2	Précision / Apport d'une nuance d'information	(Pré.)
3	Explication, Argument, Justification	(Exp.)
4	Réponse à une question restée en suspens	(Rép.)
5	Expression d'un désaccord sur le texte rédigé par le service	(Dés.)
6	Expression d'une attente ou d'un projet	(Pro.)
7	Élément nouveau sur une thématique non abordée	(Nou)
8	Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte rendu	(Ajo.)
9	Pas de remarque formulée par la famille sur le texte rédigé par le service	(Pas.)
10	Autre (par exemple une fiche non soumise à la relecture de la famille)	(Aut.)

Catégorisation des énoncés

1 : Accord / Confirmation

- Accord général et global

Rien à ajouter / La restitution de Mme [nom de l'éducatrice] me convient

- Accord sur un point précis

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
<i>Constat que Christian se repose trop sur sa mère [et qu'il manque sérieusement d'autonomie pour un ado.]</i>	<i>Madame confirme, [expliquant que son fils s'habille mal et parfois de manière inadaptée]</i>

Note : ici, l'énoncé « *expliquant que son fils s'habille mal et parfois de manière inadaptée* » est une explicitation, à classer dans la catégorisation n°3, voir *infra*.

2 : Précision / Apport d'une Nuance d'information

- Précision sur un point précis

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
<i>Monsieur a un diplôme de gestion</i>	<i>Monsieur est titulaire d'une licence en Commerce et Gestion en Côte d'Ivoire.</i>

- Précision sur un point général

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
<i>La question des tensions relationnelles entre Christian et le compagnon de Madame est revenue aussi à plusieurs reprises dans les propos de sa mère.</i>	<i>Elle sait que Christian ne l'aime pas et qu'il ne souhaite pas qu'Alain partage leur vie (qu'il s'installe avec eux). Sa mère lui dit que ce projet n'est pour l'instant pas d'actualité de toute façon... Christian explique ne pas répondre aux propos blessants d'Alain (« je l'écoute pas, c'est pas mon père »).</i>

3 : Explicitation, Argument, Justification

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
<i>Question rendez-vous individuels et fratrie toujours difficiles (rendez-vous manqués)</i>	<i>Madame n'a aucune prise sur les enfants quand ils sont chez leur père par rapport à la question des rendez-vous (individuels ou fratrie). Eléna aurait même raté deux rendez-vous médicaux récemment (chez le père).</i>
<i>[Constat que Christian se repose trop sur sa mère] et qu'il manque sérieusement d'autonomie pour un ado.</i>	<i>[Madame confirme], expliquant que son fils s'habille mal et parfois de manière inadaptée</i>

4 : Réponse à une question restée en suspens

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Elle hésite néanmoins [déménagement] en raison d'investissements relativement coûteux à réaliser : penderie, armoire et placards dans la cuisine.</i>	<i>Après réflexion Madame a donné son accord au bailleur social, mais la signature du bail a été différée</i>
<i>Cela remet du coup en question leur projet de départ cet été au Sénégal</i>	<i>Le choix de déménager ne remet finalement pas en question le séjour au Sénégal, sauf que, pour limiter les coûts, Madame s'y rendra seule, un mois en juillet.</i>

5 : Expression d'un désaccord

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Madame P. préfère enlever Pierre du lien avec M., car M. est nocif pour lui.</i>	<i>Je n'ai jamais souhaité que Pierre ne voit plus son père. C'est son père qui progressivement et douloureusement et par à-coups et sans raison « abandonne » son fils.</i>

6 : Expression d'une attente ou d'un projet

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Suivi thérapeutique de Mme.</i>	<i>Je vais travailler sur moi-même au C.M.P. pour adultes.</i>

7 : Élément Nouveau sur une thématique non abordée

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
	<i>Monsieur peut accepter le PAI (reconnaissance d'un handicap, ce qui est nouveau), mais s'interroge sur l'éloignement d'Aurélien de Paris et de ses attaches affectives = trop anxiogène pour lui sur la durée d'une année ?</i>

8 : Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte rendu

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
	<i>Les éducatrices ont dit qu'elles rencontreraient le papa suite au retour des vacances d'été?</i>

PARTIE II Analyse des matériaux recueillis

Cette partie du rapport s'appuie sur des sources variées et croisées, avec un recueil de données en 4 sections :

1. Observations découlant de l'analyse des fiches de compte rendu d'entretien éducatif ;
2. Lecture des rapports par les familles avant l'envoi au juge ;
3. Analyse transversale des entretiens quant aux expériences des parents en protection de l'enfance, plus particulièrement leurs rapports avec les institutions et les professionnels qui les représentent ;
4. Illustration contextualisée de ces expériences à travers les études de cas.

1. Observations découlant de l'analyse des fiches de compte rendu d'entretien éducatif

1.1. Premiers constats : Quelques particularités observées

En première approche, on remarque une grande diversité relative au contenu des fiches et aux caractéristiques de leur forme énonciative. Nous avons notamment observé que le mode de renseignement des fiches et le moment auquel le compte rendu est effectué (cf. *supra*) influence considérablement le volume et le détail des informations fournies dans la rubrique dédiée à la restitution des échanges. Celle-ci est en général synthétique, lorsque le compte rendu est effectué en fin d'entretien, et beaucoup plus développée lorsque cette restitution est retranscrite entre deux rencontres.

Ce constat apparaît logique en raison du côté « *chronophage de la méthodologie* » comme l'ont souligné plusieurs des intervenants engagés dans la recherche. On observe en outre que si la restitution est rédigée dans un second temps, la partie réservée aux commentaires et avis du service¹³, qui est également à remplir avant la prochaine rencontre avec la famille, est moins fréquemment renseignée. Restitution et commentaires sont alors à écrire dans le même « entre-deux » et il y a le risque que les deux espaces d'écriture se confondent et que « *la restitution soit privilégiée aux commentaires* », comme l'a souligné un travailleur social.

Que le contenu des fiches soit synthétique ou développé, on relève des différences dans les caractéristiques de leur forme énonciative. Celles-ci sont présentées ci-après.

1.1.1. Discours rapporté - direct et indirect

Dans la partie réservée aux parents, on observe deux modalités de discours rapporté (direct et indirect).

À partir des consignes relatives aux modes de renseignement des fiches, tel qu'il est précisé dans le « Guide-Protocole », nous aurions pu nous attendre à trouver principalement dans les

¹³ Rappelons que les éléments figurant dans cette rubrique présentent la réflexion du travailleur social dans le prolongement de l'entretien précédent, notamment en termes d'analyse, d'hypothèses de travail dans l'après-coup, éventuellement à l'appui d'échanges avec d'autres acteurs du service. Il s'agit de données subjectives que le travailleur social estime pouvoir être portées à la connaissance de la famille dans le cadre de cette démarche.

rubriques réservées à l'expression des parents, des énoncés formulés sur la base d'un discours rapporté direct. En effet, cette modalité de restitution d'un « discours autre », est *a priori* plus objective, sur le plan sémantico-énonciatif¹⁴.

Dans le cas du discours rapporté direct, la parole des parents est retranscrite le plus fidèlement possible, à la manière d'un procès-verbal :

« *Je vais travailler sur moi-même au CMP adulte* »

Emploi de la première personne du singulier

« *Ma priorité maintenant c'est Mathieu, sur le comportement et le mal-être qu'il doit avoir* »

Emploi d'un adjectif possessif

Le discours rapporté direct, tel qu'il vient d'être présenté dans les deux exemples ci-dessus, avec l'emploi du pronom de la première personne du singulier (Je) ou d'un adjectif possessif (Ma, qui marque le lien avec le locuteur), n'est en aucun cas systématique, comme on aurait pu s'y attendre.

Dans les faits, lors d'une exploration intermédiaire des premières fiches en cours de recueil à l'occasion d'un comité technique, il a été constaté un recours important à une forme de discours rapporté indirect. Il y a là le même mécanisme que celui qui est à l'œuvre dans la rédaction des rapports écrits, comme l'a montré F. Sitri, en observant « le glissement, l'intrication entre des énoncés référant à des événements de parole et des énoncés décrivant un état des choses, s'étalant dans une durée présentée comme indéterminée, débordant le moment de l'entretien » (2008, p. 96).

Autrement dit, dans cet espace visant à restituer la parole des familles et des jeunes, c'est fréquemment l'éducateur qui, d'une certaine manière reprend parole, du moins la conserve. Dans ce cas, « le sens qui s'en dégage devient celui que le professionnel lui attribue. Les propos rapportés le sont sous une forme indirecte donnant lieu à une reformulation sémantique globale qui interfère directement sur leur sens ou leur contenu. La parole des parents n'est pas absente, mais elle est réinterprétée et elle devient seconde tendant à rendre inaudibles et, d'une certaine façon, invisibles ceux qui l'énoncent. » (Boutanquoi 2016, p.54). Nous en fournissons ci-après plusieurs illustrations, avec des extraits qui montrent que le recours au discours rapporté indirect s'appuie sur deux formes grammaticales distinctes.

¹⁴ Notons cependant que J. Authiez-Revuz critique cette caractéristique et plus largement la classification grammaticale traditionnelle des modes de représentation - d'un discours autre, limité à la mise à jour de trois formes : les discours direct, indirect et indirect libre, une classification qu'elle estime « partielle et appauvrissante » (1992, p. 38).

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille
<i>Monsieur sait ce dont ont besoin ses enfants, n'attend pas que après les services sociaux pour mettre en place ce qu'il faut</i>	<i>Il n'a jamais sollicité, ni obtenu une quelconque aide financière.</i>

Emploi du pronom personnel

Nous observons, dans ce premier extrait, l'emploi du pronom personnel de la 3^{ème} personne du singulier (il), comme anaphore du père nommé Monsieur dans la rubrique restitution.

-C- Commentaires et avis du service	D- Remarques de la famille
<i>Constat que Christian se repose trop sur sa mère</i>	<i>Madame confirme (...)</i>

Emploi du substantif « Madame »

Dans l'exemple ci-dessus, le discours rapporté indirect se traduit par l'emploi du substantif féminin, (Madame) représentant le locuteur de la séquence orale durant la relecture des commentaires du service.

Dans les deux exemples qui suivent, le discours rapporté indirect implique le recours à un destinataire (ici le travailleur social) pour transmettre l'information produite ou fournie par le locuteur du discours oral initial (parents et enfants).

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille
<i>Madame B. [la mère] explique que le suivi au CMP a été arrêté (...)</i>	<i>Les Parents expliquent qu'ils n'ont pas eu la vision finale du courrier du CMP.</i>

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille
<i>Jean [le fils] est très intéressé par le sport, fait du foot, de l'athlétisme, et aimerait devenir professionnel.</i>	<i>La famille est pour que Jean fasse le sport et devienne professionnel.</i>

Autres exemples de discours rapporté

Ici, la forme indirecte génère un changement dans la désignation de la personne qui énonce l'information et qui en est la source, soit « Madame B. » qui devient « Les parents » et « Jean » qui se trouve remplacé par « La famille ».

Ce détour par l'étude des modalités d'énonciation observables dans les fiches de compte rendu nous montre que l'octroi aux familles de cet espace d'écriture ne va pas de soi. Rompus à une pratique langagière orale, le partage d'un espace scriptural avec les familles n'est pas toujours aisé pour les travailleurs sociaux. Cela peut même représenter une certaine difficulté, ainsi pour cet éducateur : « J'ai pu voir combien il était difficile pour moi de changer certaines routines dans mes pratiques professionnelles, bien ancrées. Celle notamment de lâcher le stylo pour le donner aux familles afin qu'elles puissent faire leurs propres commentaires ou qu'elles puissent ne serait que lire (la partie A) ».

1.2. Restitutions du service et remarques des familles

Le travail de catégorisation réalisé à partir du contenu des fiches de compte rendu a été appliqué à la totalité des 52 fiches recueillies pour les 8 situations étudiées.

À partir des restitutions, 103 remarques exprimées par les parents ont été prises en compte, auxquelles s'ajoute la mention RAS (ou l'absence de remarque) pour 10 fiches et un total de 7 fiches qui, pour diverses raisons, n'ont pu être soumises à la relecture des familles.

Il est nécessaire de rappeler ici que c'est la nature des différentes remarques des parents (la formulation de leur accord, la mention d'une précision, l'expression d'un désaccord, etc.), qui a été répertoriée et non le nombre d'énoncés pour exprimer ces remarques. Par exemple, une précision apportée sur un point particulier de la restitution qui peut faire l'objet d'un développement détaillé en plusieurs énoncés, plus ou moins redondants, a été retenue comme 1 seule remarque (celle-ci étant alors classée dans la catégorie « Précision / Apport d'une nuance d'information »).

Ainsi, les données chiffrées qui suivent visent à donner des indications tendanciennes sur les réactions des parents suite à la lecture des restitutions et n'ont pas la prétention de fournir les résultats d'une mesure exacte¹⁵. Ce rappel méthodologique s'applique de la même manière au second volet de la fiche qui s'intéresse aux commentaires et réflexions consécutifs à l'entretien.

Accord / Confirmation sur le texte rédigé par le service	14	11,7%
Précision / Apport d'une nuance d'information	39	32,5%
Explication, Argument, Justification	22	18,3%
Réponse à une question restée en suspens	10	8,3%
Expression d'un désaccord sur le texte rédigé par le service	3	2,5%
Expression d'une attente ou d'un projet	4	3,3%
Élément nouveau sur une thématique non abordée	4	3,3%
Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte-rendu	7	5,8%
Pas de remarque formulée par la famille sur le texte rédigé par le service	10	8,3%
Autre (par exemple, fiche non soumise à la relecture de la famille)	7	5,8%

Remarques de la famille sur la restitution des échanges

1.2.1. Accord / Confirmation sur le texte rédigé par le service

Cette catégorie, qui représente 11,7% des remarques, regroupe la formulation d'un accord de la part de la famille à la suite de la lecture de la restitution. Dans un certain nombre de fiches, l'expression de cet accord est très explicite comme dans cet entretien ou une mère écrit : « *La restitution de Mme X [nom de l'éducatrice] me convient* ». L'emploi du mot « restitution » dans la formulation de cet accord atteste de la bonne compréhension de cette sollicitation de l'avis

¹⁵ Cela dit, le détail et le cumul d'énoncés compris dans une même remarque, dans une argumentation par exemple, est un indicateur qui peut révéler le positionnement parental et à ce titre, ces énoncés et le mode d'énonciation ont pu faire ultérieurement l'objet d'une analyse qualitative.

des familles, à la différence d'une autre situation où il est noté « *Je suis tout à fait d'accord avec l'aide de Madame X [nom de l'éducatrice] et Monsieur Y [nom de l'éducateur]* ». Dans ce dernier extrait, l'accord concerne plus le fond, c'est-à-dire le contenu et le déroulement de la mesure en termes d'aide, que la forme, c'est-à-dire la fidélité (la correspondance) du compte rendu avec les propos tenus pendant l'entretien lui-même.

Une autre illustration de cet accord peut être fournie avec cette mère qui déclare « *Je suis d'accord avec tout* », c'est-à-dire tout le compte rendu de l'entretien et qui précise immédiatement après : « *C'était une rencontre très bien* », en appréciation cette fois de l'entretien lui-même. Dans une autre fiche, elle note dans des termes équivalents « *je trouve que c'était un bon entretien* » exprimant là aussi un jugement de valeur sur l'entretien. A l'inverse, lorsque la formulation de l'accord est minimaliste (par exemple « *OK* » ou « *RAS* »), il ne sera pas possible de déterminer ce sur quoi porte exactement cette validation.

Nous pourrions aussi considérer que les 8,3% correspondant à l'absence de remarque suite à la lecture du compte rendu pourraient constituer, suivant l'adage « qui ne dit mot consent », une forme de validation implicite de la restitution et valent l'acceptation de celle-ci. Sur ce point, les consignes de renseignement des fiches auraient pu être plus précises, en invitant à noter la mention d'accord des parents sur le compte rendu, levant ainsi toute ambiguïté d'interprétation.

1.2.2. Expression d'un désaccord sur le texte rédigé par le service

L'exploitation des fiches nous apprend que les parents sont très rarement en désaccord avec la restitution rédigée par les travailleurs sociaux à la suite de l'entretien auquel ils ont participé¹⁶. En effet, les remarques de cette nature représentent le pourcentage le plus faible issu de l'analyse (2,5%) et sont concentrées dans seulement deux situations. Ce positionnement parental de désaccord, répertorié à 3 reprises sur l'ensemble du corpus, est fourni ci-après.

Le premier cas, déjà présenté plus haut pour illustrer l'appropriation des fiches par les familles, concerne la formulation d'un désaccord exprimé par une mère avec une certaine fermeté. Il est noté par l'éducatrice dans la restitution « *Madame n'accepte pas que j'ai mis fin au dernier échange téléphonique en raccrochant* ». En réponse, la mère n'a pas utilisé la rubrique B qui lui est réservée et a rayé d'une croix l'expression « *n'accepte pas* » en inscrivant, dans la marge de la rubrique -A- réservée au service, en majuscule : « *Je n'ai JAMAIS DIT UNE CHOSE PAREILLE* ». La mère ajoute de surcroît, toujours dans la marge de la fiche : « *Que je fus choquée, OUI* ».

La forme et le ton employés semblent traduire une certaine tension vraisemblablement en lien avec cet incident survenu lors d'une communication téléphonique interrompue de manière soudaine par l'éducatrice. Cette dernière a d'ailleurs noté dans la retranscription de l'entretien auquel elle a mis fin en raccrochant : « *Je lui indique [à la mère] qu'il aurait certainement été*

¹⁶ A ce sujet, il est utile de rappeler que les mesures incluses dans le corpus ont été attribuées de manière aléatoire aux travailleurs sociaux qui souhaitaient participer à la recherche. Les travailleurs sociaux ont témoigné que grâce à l'utilisation de la fiche, certaines mesures qui, selon eux, comportaient une dimension conflictuelle se sont transformées en un espace davantage « compréhensif ». L'analyse des fiches permet de savoir si les tensions relatives au contenu de la mesure se transposent ou provoquent les tensions liées à la restitution de l'échange et inversement.

mieux que j'agisse autrement ». Dans cet extrait, le désaccord de la mère à la lecture de ce point précis de la restitution rédigée par l'éducatrice est sans ambiguïté.

Le second exemple ci-dessous, extrait de la même situation, a également été répertorié comme un désaccord relatif.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Madame P. préfère enlever Paul du lien avec M., car M. est nocif pour lui (...) Madame pense que Paul peut vivre sans son père</i>	<i>Je n'ai jamais souhaité que Paul ne voit plus son père.</i>

Nous faisons l'hypothèse qu'en disant « *Je n'ai jamais souhaité que* », la mère signale qu'elle n'est pas d'accord pour que soit noté qu'elle préfère enlever Paul du lien avec son père. Pour autant, un souhait n'est pas une préférence (*Madame P préfère*), ni un avis (*Madame pense que*). La mère complétera d'ailleurs son propos en indiquant : « *C'est son père qui progressivement et douloureusement et par à-coups et sans raison « abandonne » son fils. Je dis juste que ces vacances de Noël sont très importantes, que Paul et moi-même avons marre que M. S nous traite mal* ». Cet extrait aurait pu éventuellement être classé dans une autre rubrique et en tout état de cause, le désaccord est ici relatif (vs désaccord majeur) en comparaison au premier exemple et à celui ci-dessous.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Evoquons les enfants qui sont un enjeu du couple dans le conflit.</i>	<i>Je ne suis pas d'accord de dire pour un conflit familial qui fait un enjeu pour les enfants. Je laisse chaque chose à sa place. C'est un conflit avec mon ex-mari. Il faut séparer les enfants de cela</i>

Dans ce dernier extrait, issu d'une autre situation, le désaccord est très formalisé, ne serait-ce que sur le plan lexical « *je ne suis pas d'accord* ». Ici la mère s'implique dans sa déclaration, de manière plus explicite que dans une formulation de type « il n'est pas exact de dire que... ». Pour autant, cet exemple ne nous semble pas concerner strictement la fidélité de la restitution au regard de ce qui s'est dit en entretien. Le désaccord se situe sur un autre plan. C'est par rapport à l'avis de l'éducatrice sur les conséquences du conflit de couple sur les enfants que la mère exprime son désaccord. L'éducatrice a évoqué la question des enfants dans le conflit (*Evoquons les enfants qui sont un enjeu*), ce que réfute la mère. Nous sommes bien en présence d'un désaccord sur le fond, en termes d'analyse et de compréhension des enjeux liés à un conflit de couple et non à un désaccord sur la qualité de la restitution elle-même.

Ces différentes illustrations tendent à montrer qu'au-delà d'être très exceptionnel, le désaccord qui apparaît dans les fiches doit être nuancé. Dans 1 seul des 3 exemples, ce désaccord concerne très clairement la restitution elle-même, où ce qui est écrit n'aurait pas été dit en entretien. Ainsi ces occurrences de désaccords, relatifs et nuancés, sont à l'image d'une caractéristique qui apparaît comme un point central dans les résultats de cette recherche et sur lequel nous reviendrons. Elles témoignent de l'utilisation de la fiche comme un espace autre au sein duquel l'échange oral peut se poursuivre et où l'espace scriptural offert par la recherche figure comme un prolongement dialectique de l'entretien.

1.2.3. Précision / Apport d'une nuance d'information

Cette catégorie représente le pourcentage le plus important (32,5%), ce qui nous amène à identifier les différentes fonctions que peuvent avoir ces précisions et nuances d'information. La spécificité de l'outil, qui implique le recours à l'écrit, contribue sans doute à accroître cet apport de précisions. Cela tient notamment au fait que, d'une part « la forme écrite exige en général de choisir les termes avec plus de soin » (Muller, 1985, p. 96) et que d'autre part « écrire c'est bien entrer dans une forme de discours à la référence établie ce qui se manifeste notamment par une augmentation très sensible de la précision lexicale » (Genouvrier, 1986, p. 107).

De simples précisions, relativement formelles

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Mme fait part des changements de comportement des enfants au retour de chez leur père.</i>	<i>Plus que les comportements, il s'agissait des mots qu'ils employaient.</i>

Dans cet exemple, la remarque indique que le changement des enfants concerne leur langage, sans mettre en cause la restitution qui fait état d'un changement de comportement.

Des précisions qui contextualisent l'information restituée

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Pour Elise période difficile/psy et a besoin ++ du soutien de ses amis actuellement</i>	<i>Elise est beaucoup avec ses amis depuis la séparation et encore plus actuellement.</i>

L'extrait ci-dessus illustre une précision qui actualise ce qui est restitué sous la forme d'un besoin. La formulation de la restitution (*a besoin ++ du soutien*) laisse la possibilité de deux interprétations : soit le besoin de soutien est observé et simplement constaté par le service ; soit le besoin de soutien est une préconisation. Dans cette seconde éventualité, la précision de la mère est une façon de répondre par anticipation à ce qui a été mentionné par le service, en indiquant que le soutien des amis pour Elise est d'ores et déjà effectif.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Ex n° 1 : Le compagnon de Madame lui [le fils] a beaucoup parlé. Madame pense que c'est grâce à ça.</i>	<i>Concernant le conjoint de Madame, Christian le considère comme son beau-père.</i>
<i>Ex n° 2 : Madame et Monsieur B. disent que ça va mieux et dans le quotidien et dans les relations avec la crèche et d'autres professionnels (la psychologue, la mesure éducative)</i>	<i>Madame précise qu'elle a va mieux grâce aux suivis qu'elle a remis en place et du fait qu'elle a repris le travail.</i>

Dans le premier exemple ci-dessus, la remarque donne un élément d'information sur la relation entre un enfant et l'homme qui vit avec sa mère. La précision lexicale est double, d'une part avec l'emploi du mot « compagnon » qui devient « conjoint » en marquant une dimension plus officielle dans la situation du couple, et d'autre part avec le mot « beau-père », donnant un statut également plus officiel, pour qualifier les liens de l'enfant avec cet homme. Ici, la remarque

introduit le positionnement du fils (*Christian le considère*) dans cette relation pour renforcer la précision apportée. Loin d'être factuelle, la précision étaye le propos de la mère sur le rôle que joue son conjoint dans l'éducation de son fils.

Dans le second exemple, la remarque de la mère participe de la même logique visant à renforcer une appréciation positive, restituée dans le compte rendu comme le propos des parents eux-mêmes. Les éléments de la précision apportés par la mère (les suivis et la reprise du travail) complètent ce qui dans la restitution était simplement déclaratif.

Des précisions qui nuancent une affirmation :

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
Ex n° 1 : <i>Madame se fâche plusieurs fois après Pédro car il bouge tout le temps, il trouve ses pantalons...</i>	<i>Même la maîtresse se fâche aussi</i>
Ex n° 2 : <i>Joachim a eu peur d'un garçon plus âgé qui a tenté de l'étrangler.</i>	<i>Dès lors, Joachim a commencé à vivre un calvaire à l'ITEP</i>

Dans le premier exemple, si la lecture de la restitution peut éventuellement apparaître comme une forme de remise en cause de la mère, celle-ci est atténuée par la précision de la mère qui indique qu'elle n'est pas la seule (*Même la maîtresse se fâche aussi*) à avoir ce type de réaction face à son fils.

Dans le second exemple, c'est une volonté de renforcer les conséquences de l'incident relaté dans l'entretien qui est observable. Au-delà d'un fait ponctuel, comme cela apparaît dans la restitution, la précision apporte des éléments sur les suites de l'incident lui-même avec l'emploi d'un double inchoatif : « dès lors » et « a commencé ». De cette manière, la précision décrit le préjudice subi par l'enfant et justifie le souhait des parents de ne pas le maintenir à l'internat de l'ITEP.

1.2.4. Explicitation, Argument, Justification

Cette catégorie de remarques (18,3%) illustre parfaitement comment cette rubrique permet aux parents de prolonger l'entretien.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Madame aimerait faire une demande de changement de prénom pour Paul qui souffre de son prénom à cause de moqueries d'autres élèves. Elle a pensé à Charles que Paul aime bien.</i>	<i>Son 2ème prénom (Charles) est un de ses prénoms ! Ce n'est pas un choix hasardeux.</i>

Dans l'exemple ci-dessus, la mère expose dans la rubrique restitution son projet concernant le changement de prénom de son fils en le justifiant par les moqueries des autres élèves qui le font souffrir. Elle mentionne le choix du nouveau prénom en indiquant que son fils l'aime bien. La remarque de la mère n'est pas une simple précision. Il s'agit d'une explicitation qui motive le projet d'un changement de prénom en mentionnant que ce choix n'est pas le fruit du hasard.

Comme nous verrons plus loin avec l'apport des études de cas, les arguments et justifications apportés par les parents dans la rubrique B de la fiche se situent bien au-delà de remarques sur la restitution du compte rendu qu'ils valideraient ou amenderaient simplement.

Dans la plupart des cas, les explicitations fournies dans cette rubrique complètent et développent les échanges tenus lors de l'entretien. Cela permet, par exemple dans un conflit de couple, à l'un des parents de poursuivre ses griefs à l'égard de son ex-conjoint en argumentant son propos et en l'étayant pour mieux monter les conséquences subies par l'enfant. Dans une autre situation, la rubrique « remarques de la famille » est utilisée (dans le sens d'en profiter et d'en tirer parti) pour, par exemple, conforter un élément positif qui, dans la restitution, est évoqué en termes de simple constat. L'inverse est tout aussi vrai lorsqu'une forme de remise en cause relatée dans la restitution va pouvoir être déconstruite dans la rubrique « remarques de la famille sur la restitution ». Cette rubrique figure alors comme un moyen au service de la famille, dans une dynamique proche du concept du développement du pouvoir d'agir les parents ayant l'opportunité de se saisir d'un espace d'expression qui leur est dédié. L'expression d'un avis ou d'une opinion, inclus dans le principe du contradictoire est influencé par l'information transmise préalablement. La recherche doctorale de Karoline Girard à l'Université du Québec à Trois-Rivières montre que « l'accès à une nouvelle information pertinente est une source importante de l'action. Selon Mulligan, MacCulloch, Good, & Nicholas (2012 cités par Girard), « le partage d'une information honnête, compréhensible et optimiste, sur une base continue, est favorable à l'amélioration du niveau de connaissances et de compétences des parents, ainsi que leur participation active, leur sentiment d'efficacité et leur engagement dans les prises de décisions ».

A cette étape précise du recueil de données, lorsque les parents renseignent la fiche pour exprimer leur avis, la recherche se trouve concrètement dans l'esprit d'une amélioration du respect du principe du contradictoire, défini juridiquement comme la nécessité pour toute personne « d'être en mesure de discuter librement les prétentions, les arguments et les preuves de son adversaire ». C'est bien cette liberté nouvelle qui est éprouvée dans la présente démarche, même si le service d'AEMO n'est évidemment pas un adversaire dans le sens du droit.

1.2.5. Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte-rendu

Il a été relevé 7 occurrences correspondant à l'ajout d'un élément de l'échange non repris dans la restitution. Nous en livrons ci-après quelques illustrations.

B - Remarques de la famille
<i>Les éducatrices ont dit qu'elles rencontreraient le papa suite au retour des vacances d'été.</i>

Dans ce premier exemple, on note le recours, par la famille elle-même, à un discours rapporté indirect relatant le propos des éducateurs, ce qui est exceptionnel et en l'occurrence tout à fait adapté puisqu'il s'agit de restituer la parole des intervenants. L'extrait n'a pas de correspondance dans la rubrique « restitution », car l'ajout concerne une information déclarée durant l'entretien et non reprise dans le compte rendu. Cela nous semble dépasser le simple

rappel d'une omission. En effet, la nature de cette information, en l'occurrence l'engagement des éducatrices pour une rencontre avec le père, devient grâce à l'écrit un élément opposable auquel les protagonistes pourront se référer, en lien là encore avec une avancée au bénéfice des familles en termes de contradictoire.

La notion d'ajout est parfois marquée dans les remarques de la famille sur le plan lexical : « *Monsieur B. rajoute qu'il constate aussi les effets bénéfiques de cette prise en charge et que sa femme va mieux. Lola aussi* ». Une fois encore, il n'est pas possible d'être totalement assuré qu'il s'agit de l'ajout d'un élément de l'échange qui n'aurait pas été repris dans le compte rendu. Avec cette formulation, le père peut tout aussi bien ajouter une précision, non exprimée en entretien, mais suscitée par la lecture de la restitution. Ce qui compte ici c'est l'utilisation de l'espace pour apporter une information nouvelle, marquant l'importance que lui accorde le locuteur. Dans cet exemple, il est intéressant de noter le soutien de la mère par le père et la volonté de ce dernier de le formaliser par écrit, ce soutien ayant été absent du compte rendu.

Dans un deuxième exemple d'ajout, issu d'une autre situation, c'est la notion d'oubli qui est stipulée très spécifiquement : « *Il n'est pas noté les plaintes de Paul à l'égard de son père !* ». Ici, la formulation laisse à penser que ce point a été évoqué en entretien, mais n'a pas été intégré au compte rendu. Que l'ajout relate un soutien entre deux parents, ou à l'inverse, une sorte de témoignage à charge dans un conflit de couple, la mission de l'AEMO demeure tout à fait présente dans les deux exemples, les enfants restant au cœur du message écrit, formulé dans cet ajout.

Dans le troisième exemple ci-dessous, ce ne sont pas les relations d'un couple parental qui sont observables, mais les relations d'un père avec une institution.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Il faut voir ce que vit Jocelyn à l'ITEP : Monsieur a vu l'éducateur donner des coups de pied à un enfant. Jocelyn s'est fait pipi sur lui, a refusé de manger (selon l'ITEP) on a été privé de manger (selon Jocelyn) : il faut voir d'où vient ce malaise.</i>	<i>Et Jocelyn ne voulait plus se rendre à l'ITEP. En septembre 2015, j'ai sollicité un entretien avec l'équipe de l'ITEP après avoir avisé la Magistrate, pour en savoir davantage.</i>

Ici la restitution rend d'abord compte d'un état (*ce que vit Jocelyn à l'ITEP*), évoqué par le père. Ce dernier donne ensuite des précisions factuelles (*Monsieur a vu l'éducateur donner des coups de pied ; Jocelyn s'est fait pipi sur lui*) et laisse en suspens la question d'un refus de manger ou d'une privation, en indiquant sa volonté de comprendre cette situation (*il faut voir d'où vient ce malaise*). Dans la rubrique B, l'ajout est marqué sur le plan grammatical par la conjonction de coordination « et ». Celle-ci introduit et donc ajoute la remarque que le père a souhaité notifier en deux points : l'un concerne les conséquences de l'incident dans le cadre de l'ITEP et l'autre montre que l'intention du père a été suivie d'effet avec la sollicitation d'un entretien avec l'ITEP et l'information du juge.

Dans les trois illustrations qui viennent d'être présentées, que l'ajout concerne la relation qu'entretiennent les parents entre eux ou directement l'enfant objet de la mesure, il apparaît clairement que la rubrique à disposition des parents permet de poursuivre ce que la temporalité de l'entretien n'a pas permis.

1.2.6. Réponse à une question restée en suspens et expression d'une attente ou d'un projet

Les données répertoriées dans ces deux catégories, qui représentent 11,6% des remarques correspondent elles aussi à une forme de poursuite de l'entretien.

Pour la première, qui concerne l'expression d'une réponse à une question restée en suspens, le temps qui s'est écoulé entre l'entretien et la lecture de la restitution justifie que la famille utilise cet espace pour actualiser les informations issues de la dernière rencontre, laquelle s'est parfois déroulée un mois plus tôt.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
Ex n° 1 : <i>Le suivi est suspendu, car la MDA veut un minimum de mobilisation et d'adhésion du jeune.</i>	<i>Concernant la MDA, un nouveau rendez-vous est prévu le 24 mai.</i>
Ex n° 2 : <i>Mme souhaite que nous expliquions à son fils qu'elle doit respecter la loi et que c'est pour ça qu'elle ne peut pas l'emmener voir son père. Nous expliquons le rôle du JAF. (Juge des Affaires Familiales) et du JE (Juge pour Enfants).</i>	<i>Felix [le fils] il a bien compris que c'est la loi et que ce n'est pas moi qui décide.</i>

Dans le premier exemple, la restitution fait état d'une situation préoccupante pour un jeune et la remarque formulée par la mère actualise cette information importante concernant le suivi de son fils par la MDA (Maison des Adolescents). L'entretien s'est déroulé le 6 avril 2016 et la lecture de la restitution a lieu lors de l'entretien suivant qui s'est tenu le 4 mai. Le délai d'un mois entre les deux rencontres a permis une évolution de la situation, car le suivi suspendu par la MDA est désormais en passe de reprendre. La mère précise la date d'un prochain rendez-vous, trois semaines plus tard, informant par là même, implicitement, la remobilisation de son fils. L'actualisation, qui est ici détaillée et précise, sera dans une autre situation particulièrement laconique, une mère notant simplement : « *obtenu* », en réponse à la restitution qui mentionne « *Concernant le diplôme de Madame, elle a envoyé son dossier pour l'étape suivante* ».

Dans le second exemple, ce sont les effets de l'intervention de l'éducatrice qui sont relatés. La restitution de l'entretien traduit une demande de la mère à l'égard de l'éducatrice (*Mme souhaite que nous expliquions*), entendue par l'éducatrice et immédiatement honorée (*Nous expliquons le rôle du JAF*). Dans la rubrique réservée aux remarques, la mère indique que sa demande et l'intervention de l'éducatrice n'ont pas été vaines, en précisant « *J'étais satisfaite de ce rendez-vous* », ce qui peut être compris comme la satisfaction que les explications de l'éducatrice aient été intégrées par son fils.

Ces deux exemples montrent comment l'exercice d'une mesure éducative doit être compris comme un processus qui prend sens dans la durée. Le temps qui s'écoule entre les différentes rencontres est propice à l'évolution de situations ou de faits observés à un temps « T », à l'exemple de ce parent qui déclare « *Depuis nos échanges du dernier rendez-vous, les choses ont toutefois bougé. Il commence à les choisir seul* ». Ainsi la méthodologie proposée, en sollicitant l'avis des familles, crée un moment supplémentaire dans le continuum de la mesure.

Ce moment interagit avec l'entretien précédent comme nous venons de le voir, ou avec les rencontres à venir, en termes de projet comme dans l'exemple qui suit.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Question des rendez-vous individuels manqués par les 3 enfants.</i>	<i>Arthur ne voit plus le Docteur x, mais devrait prendre un rendez-vous avec un psychologue, conseillé par la psychopédagogue (pour un suivi psychologique en libéral). Arthur ne l'a toujours pas fait.</i>

Dans l'exemple ci-dessus, la restitution nous apprend que l'éducateur s'interroge sur les rendez-vous manqués par les enfants et la mère répond en termes de projet dans la rubrique « B », en trois temps :

- 1-> confirmation du constat de l'éducateur : *ne voit plus le Docteur x*
- 2-> annonce du projet : *devrait prendre un rendez-vous*
- 3-> état du projet : *ne l'a toujours pas fait.*

Dans une autre mesure éducative, sur un même thème relatif aux difficultés rencontrées par un enfant, les projets formulés par la mère s'échelonnent dans la durée :

13 octobre : *Ma priorité maintenant, c'est Mathis, sur le comportement et le mal-être qu'il doit avoir.*

4 novembre : *Je vais travailler sur moi-même au C.M.P. pour adultes.*

22 février : *Je souhaiterai arrêter le C.M.P. pour Mathis, car je trouve que ce n'est pas l'aide qu'il lui faut. C'est plutôt un travail entre Mathis et moi.*

Dans ce nouvel exemple, les énoncés traduisent l'engagement de la mère et l'évolution de ses projets pour son fils, d'abord orientés sur l'enfant (*Ma priorité maintenant, c'est Mathis*), ensuite exprimés par rapport à la mère elle-même (*Je vais travailler sur moi-même*) et enfin centrés sur la relation mère-fils (*un travail entre Mathis et moi*). Cet espace de lecture et d'écriture proposé aux familles se situe dans une sorte « d'entre-deux », un espace d'expression qui complète l'entretien précédent et en même temps, anticipe sur la poursuite de la mesure éducative. L'étude des fiches réalisées pour cette même situation atteste des liens entre ces projets, formulés par la mère, et l'intervention du service d'AEMO. Par exemple, l'éducatrice a programmé une rencontre avec l'équipe du CMPP, ou encore, prévoit une action spécifique (*Convenons d'une activité mère/enfant pendant les vacances*) et mobilise un autre membre du service (*Rendez-vous de Madame avec la psychologue du service*).

1.2.7. Élément nouveau sur une thématique non abordée

Cette catégorie de remarques se distingue des « ajouts » dans le sens où les éléments relatés se réfèrent à un sujet (une thématique) qui n'a pas été abordé dans la restitution. La formulation d'un élément nouveau sur une thématique non abordée (3,3 % des remarques) confirme que les remarques de la famille sont loin de concerner exclusivement la qualité de la restitution, qui serait alors estimée en termes de satisfaction, le cas échéant complétée, voire corrigée. La rubrique « B » est saisie comme une opportunité à partir de laquelle de nouveaux points peuvent être évoqués. Nous en fournissons ci-après deux exemples

B - Remarques de la famille
Ex n° 1 : <i>Madame précise qu'elle a va mieux grâce aux suivis qu'elle a remis en place et du fait qu'elle a repris le travail. [Extrait classé dans la catégorie « précision », cf. supra] Elle travaille comme assistante de direction à « XX »¹⁷. « C'est un monde à part, mais ça me va. Je travaille à mi-temps ce qui me laisse le temps le matin d'emmener Lola à la crèche et après d'avoir du temps pour moi ».</i>

Dans cet exemple, la première phrase du second paragraphe qui traduit la remarque de la mère est exprimée sous la forme d'un discours rapporté indirect (*Elle travaille*). Dans la rubrique réservée aux parents, c'est donc l'éducateur qui s'exprime pour relater le propos de la mère mentionnant la nature de son activité professionnelle. Dans la suite de l'extrait, le recours aux guillemets pour introduire la phrase suivante permet d'enchaîner sur un discours rapporté direct. Le contenu de l'énoncé est plus subjectif afin de qualifier cet emploi (*c'est un monde à part*) et surtout, cela permet à la mère de fournir dans un second temps des informations importantes sur le plan de ses obligations parentales (*Je travaille à mi-temps ce qui me laisse le temps le matin d'emmener Lola à la crèche*).

Si le thème de la situation professionnelle de la mère constitue en effet un élément nouveau qui n'a pas été abordé dans l'entretien, cela permet ici d'apporter un ensemble d'informations qui plaident dans le sens d'une amélioration de la situation du fils. Ce point sera repris en tout début du rapport adressé au juge. « *Madame B. travaille à mi-temps comme secrétaire de direction au « XX ». Elle suit également des cours d'anglais deux fois par semaine. Madame accompagne Lola à la crèche le matin* » et le magistrat ordonnera la mainlevée de la mesure d'AEMO.

B - Remarques de la famille
Ex n° 2 : <i>Autre exemple de NON bienveillance (pour ne pas dire maltraitance) : Mot de la directrice de l'école dans le cahier de liaison : ERADIQUEZ LES POUX : shampoing anti-poux + peigne anti-poux. Monsieur S. n'a RIEN FAIT et a même remis en question la décision de la directrice et du coup il est revenu rempli de poux !!</i>

Dans l'exemple ci-dessus, la formule « *Autre exemple* » confirme qu'il s'agit de nouveaux éléments qui apportent deux informations non abordées en entretien. La première concerne un mot de la directrice de l'école indiquant que l'enfant a des poux avec des consignes pour les

¹⁷ Ce lieu de travail étant une institution connue, n'est pas mentionné pour le respect de l'anonymat

éradiquer et la deuxième montre que le père de l'enfant n'a pas pris en compte la demande de l'école avec des conséquences sur l'hygiène de l'enfant.

On apprend, avec l'étude des fiches précédentes, qu'avant cet entretien du 7 décembre, dont la restitution a été lue par la mère le 29 mars, la question des poux avait déjà été abordée lors de l'entretien qui s'est déroulé le 16 novembre : « *Madame indique que Paul a des poux et qu'il a besoin d'un traitement par shampoing aux huiles essentielles. Elle souhaite que Monsieur poursuive ce traitement quand Paul est chez lui.* ». En conséquence, s'il s'agit bien d'un élément nouveau non abordé dans l'entretien, on observe que la thématique (les poux dont l'enfant est porteur) n'a rien de nouveau. Il en est de même pour ce qui concerne la désignation par la mère de la responsabilité du père. Aucunement nouvelle, cette déclaration s'inscrit au sein d'un ensemble de griefs dans le contexte d'une relation particulièrement conflictuelle entre les parents. Une fois encore, cette catégorie de remarques relatives à la formulation d'un élément nouveau sur une thématique non abordée en entretien atteste d'une dynamique qui dépasse les informations restituées dans la fiche.

1.3. Commentaires du service et remarques des familles

Dans le second volet de la fiche de compte rendu, la rubrique « commentaires du service » a été renseignée par les travailleurs sociaux dans 19 des 52 fiches. Ainsi, seulement un peu plus d'une fiche sur trois (36,5%) a fait l'objet d'un commentaire du service entre deux entretiens, les parents formulant un avis sur ces commentaires dans 14 fiches.

1.3.1. Quelques données chiffrées

Accord / Confirmation sur le texte rédigé par le service	0	0,0%
Précision / Apport d'une nuance d'information	14	31,1%
Explicitation, Argument, Justification	8	17,8%
Réponse à une question restée en suspens	3	6,7%
Expression d'un désaccord sur le texte rédigé par le service	0	0,0%
Expression d'une attente ou d'un projet	7	15,6%
Élément nouveau sur une thématique non abordée	6	13,3%
Ajout d'un élément de l'échange non repris dans le compte-rendu	0	0,0%
Pas de remarque formulée par la famille sur le texte rédigé par le service	5	11,1%
Autre (par exemple, fiche non soumise à la relecture de la famille)	2	4,4%

Remarques de la famille sur les commentaires du service.

Le nombre d'occurrences répertoriées (38), auxquelles s'ajoute la mention « RAS » ou l'absence de remarque pour 5 fiches et 2 fiches non relues, réduit la portée d'un travail d'interprétation du tableau ci-dessus. Rappelons qu'il ne s'agissait pas dans cette rubrique, contrairement à la partie précédente, de donner un avis sur le texte rédigé par le service en termes de qualité, celui-ci n'étant pas à apprécier sur sa fidélité ou son exactitude par rapport à ce qui a été dit lors de l'entretien. C'est pour cette raison qu'aucune occurrence n'a été relevée dans trois catégories (« Accord », « Désaccord » et « Ajout »), la même grille d'analyse ayant

été maintenue pour faciliter la comparaison des deux tableaux. Comme cela a été précédemment dit, les commentaires du service correspondent à un travail de réflexion et d'élaboration entre deux entretiens.

C – Commentaires du service

<i>Les propos de Christian tendent à contredire mon hypothèse selon laquelle il viendrait plus assidument à mes RDV en raison d'une quelconque pression maternelle (qui est au courant quand son fils manque ses rendez-vous). Au travers de ses dires, il semblerait que Christian commence à s'appropriier et investir la mesure pour lui-même (ce qui n'était pas le cas auparavant).</i>
--

Cet extrait illustre parfaitement la dimension réflexive du commentaire, comme le montre la première phrase où l'éducateur fait part d'une hypothèse contredite par les propos du jeune. Cette hypothèse est rappelée (assiduité du jeune au rendez-vous liée aux pressions de sa mère) avec le développement de ce qui tend à l'infirmier (*Christian commence à s'appropriier et investir la mesure pour lui-même*). S'ajoute à cela, sur le plan grammatical, l'emploi du conditionnel qui atteste d'une réflexion en cours d'élaboration.

La méthodologie de recherche propose de soumettre les commentaires rédigés par les intervenants à la lecture des familles, lesquelles peuvent également formuler leur propre réflexion, en complément d'un simple avis sur les commentaires du service. Ainsi, près de la moitié des remarques (49,8%) regroupe des occurrences qui traduisent la réflexion personnelle des parents, en termes de précision ou d'explicitation.

1.3.2. Commentaires et réflexion partagés par les acteurs

Nous avons choisi, pour illustrer ce type de précision, un premier exemple ayant un lien direct avec la question des écrits.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille
<i>Entretien avec le Chef de service, les éducateurs référents et Madame pour reprendre le parcours de Madame et finaliser le D.I.P.C.</i>	<i>Oui j'ai été avec le chef de service et les éducateurs et j'ai répondu à tout. Cela a été clair.</i>
<i>Difficulté du couple parental et des conséquences sur l'évolution des enfants.</i>	<i>Oui on a parlé de toutes les difficultés avec mon ex dans l'intérêt de trouver une solution pour les enfants, qui restent à leurs places d'enfant</i>
<i>Réaction de Madame vis-à-vis des écrits (anciens rapports) et de la réalité des faits : Mme très affectée de cela.</i>	<i>J'ai été très surprise et touchée des anciens rapports, ça m'a fait très mal. Le chef de service et les éducateurs m'ont écouté, et ils m'ont soutenu.</i>
<i>Ecriture D.I.P.C.</i>	<i>Oui.</i>
<i>Echange sur la recherche Action et transparence de nos actions.</i>	<i>Oui.</i>
<i>Faire demande d'une M.A.P.</i>	<i>Faire une demande de mesure d'accompagnement protégé (M.A.P.)</i>
C - Commentaires du service	D - Remarques de la famille
<i>Prévoir un rendez-vous avec Mme seule, suite au dernier entretien qu'elle a mal vécu. L'encourager à aller consulter le dossier au Tribunal.</i>	<i>Suite à la dernière rencontre que j'ai mal vécue, je n'étais pas d'accord par rapport à des choses dites.</i>
<i>Contacteur les écoles avant les grandes vacances.</i>	<i>Ils ont relié des choses fausses.</i>
<i>Demander de reparler de la situation en équipe. Voir comment on travaille avec le père.</i>	<i>J'ai voulu laisser du temps avant de reprendre contact avec l'équipe.</i>
<i>Lien avec l'A.D.E.F.</i>	

Il nous est apparu intéressant de restituer ici l'intégralité d'une fiche de compte rendu. Celle-ci doit être appréhendée suivant trois axes de lecture :

- Le premier axe de lecture est horizontal ; il correspond à une même unité de temps pour un chacun des volets (1^{er} volet : « A- restitution » et « B- remarques de la famille » lors du premier entretien ; 2^{ème} volet « C- commentaires » et « D- remarques de la famille » lors de l'entretien suivant).
- Le deuxième axe est vertical, la rubrique « C- » se référant en termes de commentaires, dans un temps différé (celui de l'entretien précédent), à la fois aux rubriques « A- » et « B- » du 1^{er} volet.
- Le troisième axe de lecture est transversal, la rubrique « D- » relatant les remarques de la famille à la fois par rapport aux commentaires du service (horizontalement dans la même

unité de temps, celle du second entretien) et par rapport aux rubriques « A- » et « B- » du premier volet (verticalement et dans un temps différé, en référence au premier entretien).

Dans le premier volet de la fiche de compte rendu, la mère s'applique à répondre point par point aux éléments notés par l'éducatrice et l'éducateur (en co-intervention) dans la restitution, en mentionnant « *oui* » à quatre reprises, dont deux fois avec des précisions apportées. La restitution fait notamment état de la réaction de la mère vis-à-vis des anciens rapports en stipulant qu'elle en est « *très affectée* », ce que la mère confirme en remarque : « *J'ai été très surprise et touchée des anciens rapports, ça m'a fait très mal* ». La seconde partie de sa remarque se réfère à l'entretien lui-même où elle dit avoir été écoutée et soutenue.

Dans le second volet de la fiche, cette question des rapports et du ressenti de la mère est reprise dans le commentaire du service, les intervenants envisageant un rendez-vous avec la mère seule en précisant leur intention de « *l'encourager à aller consulter le dossier au Tribunal* ». En remarque sur ces commentaires, la mère explique la raison de son mal-être à la lecture des anciens rapports et son désaccord avec les auteurs qui ont, selon elle, « *relié des choses fausses* ». Son désarroi est tel, qu'elle a « *voulu laisser du temps avant de reprendre contact avec l'équipe* ».

La fiche dans son ensemble nous montre, d'une part, le traumatisme causé par les anciens rapports, accompagné d'une certaine rancœur par rapport à la précédente intervention et, d'autre part, la reconnaissance d'une relation positive avec les nouveaux intervenants, avec une page qui se tourne grâce à la mesure qui s'engage. En la matière, la restitution de la rencontre suivante indique que « *Mme est plus apaisée pour reparler du dernier entretien* », comme une marque d'amélioration suite à une étape par laquelle il fallait sans doute passer.

Deux entretiens auront été nécessaires pour traiter cette question des anciens rapports que la mère a mal vécus et nous faisons l'hypothèse que le renseignement de la fiche de compte rendu a favorisé ce travail. L'écriture de cette difficulté va, paradoxalement, réactiver le problème des rapports et en même temps permettre de mettre à distance ce même problème.

L'écrit permet aux deux protagonistes de l'entretien, les éducateurs et la mère, la remise à plat de ce point à l'évidence douloureux pour la mère. Cette dernière trouve, grâce à la fiche de compte rendu, un espace d'expression qu'elle considère neutre ou à tout le moins bienveillante, pour expliciter son mal-être. Les éducateurs, à la faveur de ce qu'ils ont écrit à ce sujet et de ce que la mère elle-même a noté en remarque, peuvent s'approprier la difficulté énoncée et la traiter.

Dans le deuxième exemple ci-après, le renseignement de la fiche a généré un échange entre la mère et l'éducateur à l'occasion de la relecture des commentaires.

C – Commentaires du service	D- Remarques de la famille sur ces commentaires
<p>« Validation » de l'importance que chacun ait son espace de vie personnelle et plus d'intimité (grâce aux 2 chambres du nouvel appartement), d'autant plus que Christian devient un jeune adolescent et que Madame a un compagnon qu'elle voit tous les week-ends.</p>	<p><i>Le choix de déménager ne remet finalement pas en question le séjour au Sénégal, sauf que, pour limiter les coûts, Madame s'y rendra seule, un mois en juillet. L'idée pour un projet d'une colo pour Christian (dont j'avais moi-même parlé) redevient pleinement d'actualité. L'idée est que Christian parte 2 semaines en colo puis 2 semaines chez une tante maternelle (région parisienne) pendant que Madame N. séjournera au Sénégal en juillet. Il ne serait pas pertinent que le compagnon de Madame héberge/s'occupe de Christian (question que je pose). Il y a des tensions entre eux, générées en raison de l'insolence que Christian manifeste régulièrement envers sa mère et qu'Alain (compagnon de Madame) ne laisse pas passer. Christian ne souhaite pas se positionner sur ce sujet quand je le questionne ni réagir aux propos de sa mère. Concernant le projet de colonie, et après lecture du catalogue (Arc en ciel) tous ensemble, 5 choix/lieux ont été retenus en lien avec « l'équitation » ou la « mer ». Madame déposera le dossier elle-même auprès du service concerné, après l'avoir complété chez elle.</i></p>

Dans le commentaire, l'éducateur revient sur l'éventualité d'un déménagement qui a été exposée par la mère durant l'entretien précédent. Il valide ce projet, sans parler de la remise en cause possible d'un départ de la mère au Sénégal, comme la restitution le mentionnait, en lien avec les frais occasionnés par ce changement de domicile. C'est seulement dans la partie « remarques de la famille » que le séjour au Sénégal est évoqué par la mère elle-même.

Il est intéressant de noter ici que dans sa remarque sur le commentaire du service, la mère ne se réfère pas au commentaire rédigé par l'éducateur, mais à la restitution de l'entretien qui s'est déroulé trois semaines auparavant et qui, suivant la fiche correspondante, mentionnait de ce projet de séjour. Il y a ici une équivalence des postures en termes de réflexion des acteurs, le service et la famille ayant l'un et l'autre poursuivi les échanges de l'entretien précédent dans leurs textes respectifs, en s'attachant toutefois à des thèmes différents.

Cet extrait met également à jour de quelle manière la rédaction des remarques de la famille génère de nouvelles interactions où l'oral s'invite dans le texte écrit. Dans cette partie réservée à la famille, outre le fait que l'éducateur reste très présent en employant une forme de discours rapporté indirect pour traduire les propos de la mère (cf. *supra*, avec l'emploi du substantif « Madame »), il marque à plusieurs reprises sa participation active dans l'écrit de la mère. Ainsi, quand cette dernière note le projet de colonie, toujours en référence à l'entretien précédent, l'éducateur rappelle, entre parenthèses, qu'il avait été lui-même partie prenante de ce projet (« dont j'avais moi-même parlé »). Les éléments de remarque ne sont, par la suite, référés, ni aux commentaires du service, ni même à la restitution, mais au moment de ce nouvel entretien qui débute par la rédaction des remarques de la mère. Lorsqu'elle déclare qu'il ne serait pas pertinent que son compagnon héberge et s'occupe de Christian, l'éducateur précise « question que je pose », là encore entre parenthèses, en montrant que le propos de la mère répond à sa propre interrogation.

Nous assistons ici à un véritable glissement dans le support offert par la fiche, l'espace initialement réservé aux remarques de la famille, devenant la restitution d'un nouvel entretien. L'éducateur interpelle la mère, comme nous venons de le voir, et s'adresse également au fils :

« *Christian ne souhaite pas se positionner sur ce sujet quand je le questionne* ». Cette fois, son propos n'est pas mis entre parenthèses et c'est un dialogue qui est restitué. La phrase « *après lecture du catalogue (Arc en ciel) tous ensemble, 5 choix/lieux ont été retenus* » illustre à elle seule la coprésence des trois acteurs (mère, fils et éducateur) en discussion sur le projet de colonie.

Pour cette même situation, le premier volet d'une autre fiche attestait également d'une même mise en relation des différents acteurs à partir de la fiche de compte rendu.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille
<p><i>Madame évoque ensuite que son fils va chez des amis toutes les semaines pour travailler et jouer. Christian ne lui demande pas toujours la permission. Elle est contrariée. Désaccords entre eux (polémiques) sur la fréquence et les horaires des manquements de Christian (qui contredit sa mère à ce sujet).</i></p>	<p><i>Horaires de rentrée le soir, Christian trouve que ce n'est pas tard 20 heures quand il revient de chez ses amis.</i></p> <p style="text-align: center;">↓ 2</p> <p><i>Madame le contredit, expliquant que ça chamboule leur organisation (Christian doit alors faire ses devoirs après le dîner) (c'est trop tard)</i></p>

Dans cet exemple, la rubrique « remarques de la famille » donne à voir une réponse du fils à la mère à partir de la restitution de l'éducateur (1) et la retranscription de cette réponse, où le fils prend parole, permet à la mère d'y répondre à son tour (2). La fiche semble être utilisée comme un outil de médiation entre deux membres de la famille.

1.4. En conclusion : Des dynamiques inattendues révélées par les fiches de compte rendu

Nous entendons par « dynamique inattendue », ce que la mise en œuvre des fiches de compte rendu a pu entraîner sur le plan de la dynamique entre les différents acteurs. Il peut s'agir des effets sur les pratiques professionnelles, des incidences sur la dimension relationnelle de l'intervention, des changements produits au niveau des acteurs (familles et professionnels), au-delà de ce qui était initialement visé sur le plan du respect du contradictoire dans la présente recherche. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ces phénomènes, notamment la durée qui s'écoule entre le moment de l'entretien et celui de la relecture des commentaires ou de la restitution lorsque celle-ci n'a pu être réalisée en fin d'entretien (cf. *supra*).

Il apparaît que la rubrique réservée aux parents pour écrire des remarques sur la restitution rédigée par les éducateurs n'a été que très peu utilisée comme un mode d'appréciation et de validation du compte rendu. L'ensemble du corpus tend d'ailleurs à montrer que les éléments notés dans les restitutions sont, sur la totalité des 8 situations familiales, estimées exactes et fidèles, comme le prouve le très faible nombre d'occurrences de désaccord.

Le mode de renseignement de la fiche, fréquemment en décalage avec l'entretien, impacte le contenu des différentes rubriques et il apparaît que la dimension diachronique de la démarche

oriente les résultats observés. Ainsi, les précisions, justifications et réponses à des questions restées en suspens, représentent plus de la moitié des données recueillies dans la rubrique réservée aux parents.

La fiche de compte a en effet été utilisée par les familles comme un espace qui permet à l'échange oral de se poursuivre et où, comme nous le notions plus haut, l'espace scriptural offert par la recherche figure comme un prolongement dialectique de l'entretien éducatif. Le temps de la lecture et l'espace d'écriture ont permis de prolonger ce que la durée de l'entretien ne peut permettre. En cela, l'objectif premier de cette recherche sur le plan du contradictoire à améliorer est atteint. La possibilité de lecture des écrits du service et l'opportunité de s'en servir pour « écrire à son tour » et donner son avis, ont pleinement été saisies par les parents qui ont pu « prendre parole » autrement, bien au-delà de ce qui était restitué dans le compte rendu.

Des dynamiques inattendues sont également liées à la lecture par les bénéficiaires des retranscriptions écrites les concernant. Cela génère parfois des effets insoupçonnés liés aux propriétés de l'écrit (à sa matérialisation) qui, lorsqu'il est lu par l'intéressé, c'est-à-dire le sujet de l'énoncé lui-même, donne au contenu informatif de cet énoncé une toute autre portée, à l'image de ce parent qui déclare « *Je suis abasourdie à la lecture de la fiche A !* » Cet exemple nous renvoie à un article de Marie-Thérèse Matras, précisément intitulé *les mots qui blessent*. L'auteur souligne en référence aux théories de la communication de Palo-Alto que « le message que le contexte véhicule est prépondérant par rapport au strict contenu de l'échange. Dans le champ de la protection de l'enfance, le contexte est loin d'être anodin et on peut se demander si ce facteur n'est pas déterminant dans certains malentendus (2008, p. 141).

Pour autant, avec cette méthodologie qui offre aux familles un accès aux écrits qui les concernent, même lorsqu'il s'agit de propos qui risque de heurter le lecteur, l'échange n'est pas rompu, tout au contraire. Le texte, avec une information mise à plat par écrit, génère comme nous l'avons vu de nouvelles interactions entre les protagonistes en présence dans la situation. C'est aussi à partir de ce constat, autre dynamique inattendue, que les fiches de compte rendu élaborées et conçues comme un outil au service de la recherche ont finalement été utilisées comme un outil au service de l'action éducative, en parfaite concordance avec un principe essentiel d'une recherche-action.

2. La lecture des rapports par les familles avant l'envoi au juge

La lecture des rapports éducatifs par les parents dont les enfants font l'objet d'une mesure d'assistance éducative pose des questions d'ordre juridique, le débat n'étant toujours pas clos à ce jour, et des questions d'ordre pratique, liées à l'application effective de cette disposition sur le terrain. Nous abordons ci-après cette double perspective.

Le décret du 15 mars 2002, « aussi imparfait qu'il soit, a le mérite d'exister » (Huyette, 2015, p.19). En permettant aux personnes faisant l'objet d'une procédure éducative de prendre elles-mêmes connaissance des pièces du dossier, ce décret a prétendu mettre en conformité le droit français avec les exigences de la Cour européenne des droits de l'homme en matière de respect

du contradictoire dans le cadre de l'assistance éducative (CEDH, 24 février 1995, McMichael c/ Royaume-Uni, n° 51/1993/446/525).

Toutefois, la nouvelle rédaction de l'article 1187 du Code civil issue de ce décret, si elle permet aux parents de consulter le dossier au greffe, ne prévoit la délivrance d'une copie de ce dossier qu'à leur avocat. Les parents qui font le choix de se défendre seuls sont ainsi privés de ce droit. Or, « la question du contradictoire est loin d'être claire » (Deshaye, 2013, §51) en raison du « paradoxe qui existe entre l'injonction à exercer ses droits comme un parent responsable, comme un citoyen, et la mise sous surveillance de cette lecture » (*ibid.*). Pour certains auteurs, le respect contradictoire tel que prévu par la Convention européenne des droits de l'homme (article 6.1) est en effet soumis à la communication des pièces aux parties concernées, et non à leur simple consultation (Huyette, 2007). Bien que la Cour de cassation estime que l'article 1187 « ne viole ni le principe de la contradiction ni l'article 6.1 de la Convention européenne des droits de l'homme » (Cour de cassation, 1^{ère} chambre civile, 28 nov. 2006, n°04-05.095), cette solution peut sembler « insatisfaisante tant d'un point de vue juridique que d'un point de vue humain » (Huyette, 2007, p. 552).

Il apparaît ainsi que la publication d'un décret ne suffit pas à solutionner un problème identifié depuis de nombreuses années, car « l'accès au droit - et à ce droit fondamental qu'exprime le principe du contradictoire - ne doit pas être considéré comme un principe purement formel, sans quoi il perd toute sa substance et tout son intérêt. Il importe avant tout d'aménager les conditions de son exercice » (Favier, 2003). En lien direct avec la problématique de la présente recherche, l'aménagement de cet accès au droit nécessite la participation effective des familles, étant entendu qu'une « simple consultation même complétée d'un droit de communication du dossier au conseil avant l'audience ne nous paraît pas de nature à favoriser cette participation si elle n'est pas accompagnée d'un travail autour de l'écrit » (*ibid.*). La mise en œuvre des fiches de compte rendu s'inscrit pleinement dans cette perspective, en offrant aux familles une possibilité d'accès à des écrits intermédiaires (c'est à dire la restitution écrite des entretiens), d'une part en les consultant, et d'autre part en y inscrivant, si besoin, leurs propres remarques.

Malgré les avancées que représente la méthode de cette recherche sur le plan du contradictoire, la question de la découverte par la famille du rapport écrit au moment de l'audience, le cas échéant quelques jours avant, n'en demeure pas moins entière. Partant de ce constat, une éducatrice et une psychologue membres du comité technique ont pris l'initiative de donner à lire leur rapport aux parents, avant de l'adresser au juge, en leur offrant de surcroît la possibilité d'y notifier leurs éventuelles remarques. Le résultat de cette expérimentation, dans le droit fil des travaux de la recherche en cours, mais atypique parce qu'elle ne répond pas strictement au cadre méthodologique retenu, a fait l'objet d'un travail en commun dans le cadre du comité technique. Nous en livrons ci-après les principaux enseignements.

2.1. L'expérimentation de l'écrit des parents intégrée au rapport

Dans une mesure concernant le jeune Paul, le contradictoire a donc été travaillé en amont de l'audience, en donnant à la famille un accès au contenu du rapport et en laissant dans le rapport lui-même un espace réservé à l'expression du point de vue de chacun des parents sur l'écrit du service. La mesure qui concerne un couple séparé et l'enfant, est au centre des relations conflictuelles des ex-conjoints.

Il apparaît que la lecture du rapport d'un service éducatif par les intéressés eux-mêmes nécessite d'être contextualisée, tant les pratiques peuvent être différentes sur ce point. En l'occurrence, il convient de préciser ce que sous-entend, en termes de modalités pratiques, la lecture d'un rapport et d'explicitier ce que signifie « donner à lire » un rapport. À partir de la phrase notée par les intervenants dans le rapport lui-même : « *nous avons fait part à Paul et à chacun de ses parents ce que nous indiquions au magistrat dans notre rapport les concernant* », différentes possibilités de compréhension de l'expression « faire part » sont envisageables :

- faire part oralement d'un certain nombre d'éléments consignés dans le rapport, de manière globale et générale, sans la lecture précise d'extraits ;
- faire une lecture intégrale du rapport, ce qui n'exclut pas un certain nombre d'ajouts oraux qui peuvent « adoucir » les éléments du rapport, ou à tout le moins faciliter l'acceptation de l'énoncé lu (voir pour cela le rapport de recherche de Boutanquoi, Ansel et Bournel-Bosson (2014) ;
- faire une lecture de passages choisis ou de la seule conclusion ;
- donner à lire librement le document dans son intégralité.

Dans la mesure concernant Paul, chacun des parents a pu lire la partie le concernant ainsi que celle de leur enfant. On comprend aisément que les modalités de lecture du rapport, en termes d'accès par les familles aux pièces du dossier qui les concerne, sont déterminantes sur le plan du respect du contradictoire. Il en est d'ailleurs de même lorsqu'il s'agit, comme ici dans le rapport de Paul que nous avons choisi pour illustrer notre propos, de leur donner la possibilité d'exprimer un point de vue et de le retranscrire. Il est noté dans le rapport : « *nous avons recueilli le point de vue de Madame P. et de Monsieur S.* ». Là encore, la formulation ne précise pas les modalités de recueil de ce point de vue alors que celles-ci peuvent être significativement différentes :

- écriture par l'intéressé lui-même de son avis (à recopier et à insérer ensuite dans le rapport),
- écrire sous la dictée le propos exact des familles, c'est-à-dire sous la forme directe d'un discours rapporté,
- traduire par écrit le propos des familles, en atténuant ou en effaçant la place du locuteur dans le discours, avec l'emploi du discours rapporté indirect.

Dans le rapport de Paul, la partie réservée à l'expression de la famille apporte des précisions et éventuellement des correctifs. Le rapport est ainsi amendé par chacun des parents à 2 niveaux, le premier concerne des éléments sur le rapport lui-même, qui sont approuvés ou nuancés, et le second développe des arguments en prolongeant et en détaillant le rapport avec de nouvelles informations. Les 2 niveaux s'articulent et s'enchevêtrent comme le montre l'extrait fourni ci-après.

Énoncés du rapport rédigé par le service d'AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le rapport
<p><i>Nous lui avons indiqué qu'il était regrettable qu'elle ne puisse pas se détacher davantage de Paul qui aurait pu vivre sereinement cette séparation selon les modalités d'accueil du stage.</i></p> <p><i>La relation de Paul à sa mère demeure encore trop fusionnelle et pourrait constituer une atteinte à son développement psychologique.</i></p>	<p><i>Madame P. [la mère] souhaite nuancer l'aspect fusionnel de la relation que nous avons perçue à son fils. Elle convient qu'ils sont tous les deux très liés, ce qu'elle estime être le fruit de leur histoire, des années de vie passées à l'étranger, lorsque Paul était petit. Néanmoins, elle n'a pas le sentiment d'avoir un lien trop fort et elle souhaite et veille à ce que Paul puisse progressivement s'éloigner d'elle.</i></p> <p><i>Concernant le stage de danse, Madame P. précise que s'il lui a paru important de contacter Paul chaque jour, c'est parce qu'elle a appris une fois sur place que Paul était le seul enfant non accompagné par son parent et le plus jeune.</i></p>

Dans l'exemple ci-dessus, la mère donne son point de vue sur ce que l'éducatrice et la psychologue ont qualifié de « *relation (...) encore trop fusionnelle* ». Elle conteste d'abord, sans fermeté toutefois, la perception du service formulée dans le rapport sur la base d'un enchaînement de type « diagnostic/pronostic »¹⁸ (relation fusionnelle → atteinte au développement psychologique), tout en reconnaissant dans un second temps la nature cette relation (*ils sont tous les deux très liés*). Elle prend soin de justifier l'origine de cette relation avant de revenir sur la question du lien avec son fils, en réaffirmant son avis différent de celui que le service a noté dans le rapport écrit (*elle n'a pas le sentiment d'avoir un lien trop fort*) en annonçant ce qui sur ce point va changer (*elle souhaite et veille à ce que Paul puisse progressivement s'éloigner d'elle*). Pour finir, la question du stage est également abordée, là encore en termes d'arguments et justifications, comme autant de contrepoints face aux énoncés du rapport.

Comme nous l'avons fréquemment constaté avec l'étude de la rubrique réservée aux familles dans les fiches de compte rendu, l'avis de la mère est retranscrit dans le rapport sous la forme d'un discours rapporté indirect. Cela perturbe évidemment l'exploitation du texte par le chercheur, à l'exemple de la toute première phrase « *Madame P. souhaite nuancer* ». Cette forme énonciative ne permet pas de savoir si c'est le service qui parle, traduisant ce qui est perçu et interprété comme un souhait, ou si l'énoncé est la transmission précise de ce qu'a dit la mère, par exemple « *Je souhaite nuancer* ». En l'état, cette question ne peut être tranchée.

En d'autres termes, l'avis de la famille est porté à la connaissance du juge suivant les mêmes modalités énonciatives que celles du rapport, diluant pour partie la source exacte des

¹⁸ On retrouve ici la trace du modèle médical qui a influencé le secteur de l'éducation spécialisée dès son origine, comme a pu le mettre à jour Pierre Nègre (2000, p. 50).

informations fournies. Pour autant comme le souligne Robert Vion, « il ne saurait être question de croire un seul instant que le locuteur puisse réellement s’effacer devant des propos, rapportés de manière directe, afin de les reproduire dans leur authenticité. Son effacement apparent correspond à une stratégie énonciative visant à créer un « effet de réel » par la mise en scène d’une situation d’énonciation dont on ne saurait affirmer qu’elle a réellement existé. » (2006, p.12).

Dans la même logique, il a été également relevé des énoncés compris dans la partie exposant le recueil de points de vue des parents qui constituent une véritable rupture : « *Nous lui avons énoncé [l’exemple des discordes financières]* » ou encore « *Nous avons invité Monsieur S. à s’appuyer sur...* ». Avec ces énoncés, le service « reprend parole » en constituant une sorte d’incise dans le propos restitué des parents. Vraisemblablement à l’insu des acteurs eux-mêmes, l’écriture du rapport reste sous la maîtrise des auteurs, même lorsque ceux-ci donnent la parole au sujet dudit rapport.

Il est essentiel de dire ici que ces remarques n’enlèvent rien à la pertinence d’une initiative consistant à soumettre le rapport à la lecture des familles avant son envoi. Tout au contraire. Pour preuve, cette pratique a été par la suite proposée pour l’ensemble des situations étudiées dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les rapports rédigés à la fin du recueil de données ont été lus ou donnés à lire aux parents¹⁹. Ces derniers ont donc eu accès à ce rapport en amont de l’audience, dans les locaux du service éducatif et en présence des auteurs du rapport.

Pour des raisons pratiques liées à la particularité de certaines situations ou à des obligations techniques du service, il n’a pas toujours été possible de permettre cette lecture avant l’envoi au magistrat et *a fortiori* d’inscrire, dans le corps du rapport, le point de vue des parents. Dans un deuxième rapport rédigé suite à la prolongation de la mesure de Paul, cette éventualité était envisagée, comme le montre ci-dessous l’extrait d’une correspondance électronique entre une éducatrice et les chercheurs.

Je prévois de faire lire à chacun des parents la partie sur [prénom de l’enfant] et celle qui le concerne ce jeudi après-midi dans des entretiens séparés (il sera reçu avec sa mère). Nous n’avons pas pu modifier la date de l’audience, la juge n’ayant pas répondu à notre demande pour cause d’absence, semble-t-il.

Le rapport a donc déjà été transmis au Tribunal. Madame nous a indiqué avoir prévu le consulter vendredi 8 septembre, le lendemain de la lecture avec nous.

L’audience aura lieu Mardi 12 septembre prochain. Nous prévoyons l’éventualité de transmettre un additif au Magistrat entre ces entretiens de conclusion et l’audience, afin de lui indiquer la réaction des parents. Si nous y arrivons, je vous les ferai suivre.²⁰

Ce courriel atteste d’une certaine ténacité de cette professionnelle et de son attachement au protocole de recherche afin de recueillir l’avis des familles sur le rapport adressé au juge. Pour ce faire, elle a tenté de faire déplacer la date de l’audience et faute d’y être parvenu, un autre

¹⁹ A l’exception, sur 8 mesures au départ de la recherche, d’un dossier qui n’a pu être poursuivi (cf. *supra.*) et de deux situations où les parents n’ont pu être contactés en fin de mesure.

²⁰ Comme dans l’ensemble de ce rapport, les dates ont été changées dans le respect de l’anonymat, et afin d’éviter tout rapprochement avec la situation étudiée.

dispositif a été envisagé. Du côté des parents, et plus particulièrement en ce qui concerne la mère, nous remarquons que la lecture du rapport dans le cadre du service ne semble pas suffire pour répondre à ses attentes, car elle a également prévu de consulter son dossier au tribunal comme la loi l’y autorise.

Dans les faits, l’audience a finalement été déplacée deux jours plus tard et une note additive, « avec les réactions des parents aux entretiens de conclusion » suivant les termes de l’éducatrice, a été transmise à la Juge la veille de l’audience. En acceptant de déplacer l’audience au motif de pouvoir porter à la connaissance des parents le contenu du rapport et adresser leurs remarques à ce sujet, le magistrat témoigne de sa volonté de faciliter au mieux le respect du contradictoire.

Cette note est resituée par l’éducatrice dans son contexte et donne le point de vue de chacun des parents et de Paul. Pour ce dernier, les points essentiels le concernant lui ont été lu, la note indiquant « nous avons dû écourter ce moment douloureux pour lui, particulièrement sensible au regard que l’on peut porter sur lui ». Cela nous confirme combien cette séquence de lecture d’un rapport aux intéressés, sujets en question et décrits dans ledit rapport, n’est jamais anodine. Des précautions sont à prendre dans la gestion de ce temps très particulier, comme l’avait justement fait l’éducatrice : « Il était très anxieux d’entendre notre regard sur sa situation, particulièrement craintif de notre jugement à son égard. Nous avons tenté de le rassurer au mieux, valorisant les avancées positives que nous constatons ». La fin du texte où il est question de Paul, fait état de son désir face à la relation conflictuelle de ses parents, de son suivi par une psychologue où il n’est pas à l’aise et de son souhait de voir la mesure d’AEMO se poursuivre.

En ce qui concerne les remarques de la mère, cette dernière fournit des éléments complémentaires aux informations du rapport initial (en indiquant par exemple qu’elle n’est pas satisfaite du suivi dont bénéficie Paul avec la psychologue et elle informe d’un contact engagé avec une autre thérapeute) ou encore, elle formule des demandes : « Madame souhaite que l’on puisse davantage faire médiation entre elle et Monsieur afin qu’elle puisse mieux comprendre ses positionnements ». Ces deux derniers extraits se situent dans la perspective de l’audience, dans l’espoir que le juge entérine les projets et souhaits de la mère. Le père fera d’ailleurs de même (Monsieur nous a fait part de son souhait que Paul ne soit pas confronté aux échanges entre ses parents pendant l’audience et qu’il soit reçu seul), comme si ce temps de lecture du rapport permettait aussi de préparer l’audience.

Une autre partie du texte relate l’avis de la mère qui exprime un certain nombre de réactions sur le contenu du rapport suivant 3 registres :

1) L’expression d’une différence de perception d’un événement ou d’une situation

Énoncés du rapport rédigé par le service d’AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le compte rendu
<i>Lorsque Madame dénonce l’attitude de Monsieur S. devant Paul, cela vient aggraver la violence que Paul vit déjà face au conflit au quotidien.</i>	<i>Madame P indique qu’elle n’entraîne pas volontairement Paul dans ses discordes à l’encontre de Monsieur S, mais qu’elle n’arrive pas à ne pas réagir à certains sujets amenés par Paul tellement ils l’affectent (...)</i>

2) Le constat d'un manque ou d'une insuffisance d'informations

Madame aurait aimé que l'on cite d'autres exemples de « maltraitance » qu'elle perçoit de Monsieur S à l'égard de Paul, sinon elle a le sentiment de donner l'impression de dramatiser.

3) Le constat d'informations non discutées préalablement

Énoncés du rapport rédigé par le service d'AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le compte rendu
<i>En outre, ce travail de différenciation entre Paul et ses parents pourrait se concrétiser par des courts séjours dans une famille d'accueil de vacances. Le service travaille régulièrement avec des familles d'accueil en province.</i>	<i>Elle aurait aimé que l'on puisse aborder ensemble le projet de séjours de vacances en famille d'accueil avant que nous l'indiquions dans le rapport.</i>

Ces différents extraits de la note additive confirment les observations tirées de l'étude du premier rapport rédigé à la fin de la précédente mesure d'AEMO au bénéfice de Paul (cf. *supra.*). On y relève trois types d'énoncés : ceux qui donnent un avis sur la fidélité du rapport, ceux qui prolongent certains éléments du rapport et ceux qui se situent dans la perspective de la poursuite de la mesure, la toute dernière ligne de la note mentionnant que « *Madame P et Monsieur S sont tous deux favorables à la poursuite de la mesure* ».

Dans cette note additive d'une page, qui vise à transmettre les réactions des parents à la suite de la lecture du rapport, l'éducatrice est très présente à travers ses remarques, son analyse et ses propositions. Cela constitue, comme nous le verrons plus loin, une des caractéristiques communes aux autres situations étudiées dans la présente recherche.

2.2. La lecture du rapport par les parents après l'envoi tribunal

Dans cette deuxième situation, le rapport a été lu intégralement aux parents après l'envoi au tribunal. Nous restituons ci-après le compte rendu de cet échange spécifique qui a été rédigé par l'éducateur (dans un texte comprenant 2 parties) comme matériau complémentaire de la recherche.

Avis global sur le rapport d'AEMO

C'est ce qui s'est passé pendant l'année et qui n'apporte pas de solution au quotidien.

Que Madame a une autorité et qu'elle ne va pas « lâcher » l'affaire. Que d'autres enfants en ont plus besoin. Madame trouve des solutions pour ne plus le gifler, ça fait un an : elle s'éloigne, s'isole, fait d'autres choses (pour se calmer).

Les groupes de parole l'aident aussi.

Quand elle lui parle du futur, son avenir c'est abstrait, pour lui.

Dans la première partie du compte rendu ci-dessus, nommée par l'éducateur « *Avis global sur le rapport d'AEMO* », la mère donne en effet un avis, mais celui-ci semble plus concerner l'exercice de la mesure dans son ensemble (les résultats de l'intervention et l'état de la situation familiale) que le rapport lui-même.

La phrase « *Que d'autres enfants en ont plus besoin* » montre bien qu'il ne s'agit pas du rapport en tant que tel, mais de l'opportunité de la mesure éducative, voire son efficacité lorsqu'il est noté : « *qui n'apporte pas de solution au quotidien* ». C'est seulement dans un second temps que le rapport est discuté point par point (2^{ème} partie nommée par l'éducateur « *dans le détail* », sous-entendu le détail du rapport), comme le montre l'exemple suivant.

Énoncés du rapport rédigé par le service d'AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le compte rendu
<p><i>Nous faisons remarquer à Madame que les propos blessants [de son ami], qui sont censés faire réagir Christian sur son comportement alimentaire, ne semblent pas avoir d'effets positifs sur son fils et qu'ils pouvaient, en revanche, faire des dégâts psychologiques (développement de complexes et l'angoisses).</i></p>	<p>« <i>Sur les dégâts psychologiques</i> » Madame n'est pas d'accord, pense que non. Christian peut s'entendre et communiquer / sortir avec lui [son ami].</p>
<p><i>Christian le vit d'autant plus commun rejet qu'il a eu connaissance que son père, qui vit en Somalie, vient rendre visite à sa fille (issue d'une autre union) lorsqu'il vient plusieurs fois par an à Paris.</i></p>	<p>Sur Monsieur [nom du père] : Madame n'est pas certaine qu'il voit sa fille, il a sa propre maison quand il vient à Paris.</p>

Nous avons présenté ici 2 des 5 occurrences où il apparaît que la mère discute les éléments du rapport. La première exprime un désaccord très explicite sur le diagnostic du service, et n'appelle pas de commentaires, sauf à dire que cette contestation relativement ferme d'un élément du rapport reste exceptionnelle. La seconde remarque est beaucoup plus pondérée, la différence d'avis (une information concernant le père) étant donnée avec prudence, comme le sont d'ailleurs les trois autres réserves exprimées par la mère sur ce rapport.

2.3. Le temps du rapport écrit et celui de la mesure éducative

Dans cette troisième situation, le rapport a été lu intégralement à la mère avant l'envoi au tribunal. La mère n'a pas souhaité lire elle-même le rapport, comme cela lui a été proposé, préférant que l'éducatrice le lui lise. Sollicitée par pour que soient notés ses commentaires sur certains paragraphes, la mère a déclaré qu'elle « *ne voyait pas l'utilité d'écrire ce qu'elle disait. Elle expliquait qu'elle pourrait le faire en audience ou pour d'autres choses qui concernaient le travail éducatif, elle préfère que nous [les intervenants du service d'AEMO] les voyons au cours de la prochaine mesure* ». Avec cette toute dernière phrase, la mère semble déjà être dans une autre étape que celle du rapport, aussi important soit-il. Elle en est même après l'audience, qui ne s'est pas encore tenue, en se projetant déjà dans la mesure suivante.

Les commentaires de la mère sur le rapport ont cependant été consignés et mis à disposition de la recherche, montrant que la lecture du rapport a été ponctuée de remarques à 8 reprises. Les commentaires de la mère sont quelques fois très brefs « *Oui je me souviens de ça* » ou traduisent de plus longs développements, comme dans l'exemple ci-après.

Énoncés du rapport rédigé par le service d'AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le compte rendu
<i>Madame G. a un nouvel ami que nous aurions souhaité rencontrer pour savoir comment le quotidien s'organise en sa présence et comment il perçoit l'éducation des enfants. Le couple ne s'est pas présenté au rendez-vous proposé.</i>	<i>Madame s'explique de nouveau sur le manquement de ce rendez-vous et des échanges qu'il y a eu entre elle et son ami à cause de ce rendez-vous manqué. Elle me dit qu'il est possible que je les rencontre cette semaine.</i>

Dans l'illustration ci-dessus (tout à fait représentative des autres commentaires répertoriés), la mère n'effectue pas une remarque sur le rapport lui-même, mais s'emploie à justifier ce qui est pointé dans le rapport, à savoir, un rendez-vous qui n'a pas été honoré par le couple. Sans contester ce qui est signalé dans le rapport, la mère s'en explique et comme nous l'évoquions plus haut, elle se situe déjà dans l'après, c'est à dire dans la perspective de la poursuite de la mesure éducative. Nous avons repéré que les commentaires de la mère sont également « accompagnés » des propos de l'éducatrice, comme dans les extraits ci-après.

- *Nous échangeons autour de son lien à Matis (...)* ;
- *Je lui indique que c'est quelque chose d'important (...)* ;
- *Je fais part de mon impression (...)* ;
- *J'informe aussi Madame que j'en parlerai à l'équipe et notamment à la psychologue (...).*

Ici les commentaires de l'éducatrice s'inscrivent, comme ceux de la mère, dans la continuité du travail éducatif relaté dans le rapport, tout comme ils se situent également dans ce qui sera à travailler ultérieurement. En dernier lieu, l'éducatrice note : « *Madame dit que le rapport « c'est ça », signifiant que c'est en adéquation avec ce qui s'est passé cette année. Elle souhaite que la mesure se renouvelle pour l'aider dans le lien à ses enfants* ». Ce dernier extrait est en pleine conformité avec ce qui a été dit jusque-là, d'une part parce que le discours de la mère (« *c'est ça* ») se mêle à celui de l'éducatrice qui en donne le sens (« *signifiant que* ») et d'autre part, parce que l'appréciation de la mère concerne la fidélité du rapport avec déroulement de la mesure d'AEMO et intègre en même temps sa demande de voir la mesure se poursuivre.

2.4. Trois scènes énonciatives dans le respect du contradictoire

Dans une quatrième situation, le rapport a été lu à la mère et cette dernière a pu faire part de ses remarques qui ont été intégrées au rapport adressé au juge. Celles-ci sont intégralement restituées ci-après.

Énoncés du rapport rédigé par le service d'AEMO	Avis du parent sur ces énoncés retranscrit dans le rapport
<p><i>L'école Jean Moulin de Saint-Denis où Pierre finit le CP parle d'un petit garçon agité, « dispersé ». Il faut sans arrêt lui répéter les consignes. La directrice de l'école précise « c'est un bébé dans une classe de CP ».</i></p> <p><i>Cela rejoint notre deuxième observation, à savoir que Madame a tendance à infantiliser Pierre, par exemple en l'appelant « Mon bébé », ce qui ne favorise pas l'autonomisation du garçon.</i></p> <p><u><i>En conclusion du rapport</i></u></p> <p><i>En ce qui concerne Pierre, nous nous questionnons sur la difficulté de madame à entendre les remarques émanant de notre service et des différentes partenaires. En effet, Pierre est un petit garçon très agité et qui a du mal à écouter les adultes. Nous sollicitons donc le renouvellement de la mesure éducative pour Pierre, afin de travailler cette question plus spécifiquement, notamment en aidant Madame à prendre conscience des difficultés de son fils, et en soutenant dans sa responsabilité de parent.</i></p>	<p><i>Concernant Pierre, je suis très en contact avec la maîtresse. J'ai travaillé avec l'équipe scolaire. La directrice m'avait conseillé de faire faire de la psychomotricité à Pierre pour canaliser son agitation. J'avais alors sollicité plusieurs cabinets médicaux, et ça a commencé en janvier 2017. Puis, contrairement à ce qui m'avait été dit, la psychomotricienne m'a précisé qu'il ne faut pas une activité qui nécessite de l'énergie, mais plutôt une activité qui demande la concentration. Du coup, pour la rentrée de septembre, j'ai prévu d'inscrire Pierre à des ateliers organisés par la mairie (peinture, art,...), et il est également prévu que Pierre fasse un atelier peinture à l'école.</i></p> <p><i>Concernant Monsieur A [le père], je voudrais préciser qu'en juillet 2016, les enfants ont été laissés seuls par leur père pendant plusieurs heures, porte fermée. Les enfants m'ont appelée. J'ai failli appeler la police, mais les enfants m'ont rappelé pour me dire que Jordan aller forcer l'ouverture d'une fenêtre et qu'ils avaient pu rentrer.</i></p> <p><i>Que ce soit pour mon organisation personnelle, ou ce que j'ai mis en place pour Pierre, je ne souhaite plus le renouvellement de la mesure.</i></p>

Dans l'exemple ci-dessus, ce long développement correspond à un avis de la mère qui répond à un point bien précis du rapport concernant les observations de l'école au sujet du comportement de son fils, observations reprises dans la conclusion du rapport et assorties d'un projet de l'éducatrice pour traiter ce problème. La mère donne également des éléments sur le père qui n'a pas pu être rencontré par le service d'AEMO durant la mesure.

Ici, les propos de la mère ne remettent pas en cause le contenu du rapport, mais expliquent comment ce qui est décrit dans le rapport a été pris en compte et n'est plus d'actualité. Ainsi, la remarque de la mère relate une sorte de « mise en conformité » suite aux difficultés

identifiées par le service. Elle fait état de ses liens avec la maîtresse (*je suis très en contact avec...*), de sa prise en compte des conseils qui lui ont été prodigués, d'abord par l'école (*J'avais alors sollicité plusieurs cabinets médicaux...*) et ensuite par la psychomotricienne (*Du coup, pour la rentrée de septembre, j'ai prévu d'inscrire Pierre à des ateliers organisés par la mairie (peinture, art, ...)*), comme autant de dispositions qui témoignent d'initiatives positives.

À partir d'une observation singulière notée dans le rapport, l'agitation de Pierre et son attitude de « bébé », la mère fait état de l'exercice de ses responsabilités parentales. Elle répond ainsi, non seulement à la description faite dans un passage du rapport, mais surtout à la conclusion qui la met plus nettement en cause (*la difficulté de madame à entendre les remarques émanant de notre service et des différentes partenaires*) et elle semble ainsi construire une argumentation qui s'oppose à la demande du service, puisqu'elle conclut dans la partie du rapport qu'il lui a été réservé, en souhaitant que la mesure ne soit pas renouvelée.

Durant l'audience, suivant les termes du jugement la mère redira qu'elle « *n'adhère pas au renouvellement de la mesure d'AEMO, tandis que le père demande sa reconduction au profit de Pierre au motif qu'un homme violent vivrait au domicile maternel, ce que madame réfute* ». Au final, la mesure sera prolongée, le magistrat mentionnant dans les attendus de ce nouveau jugement : « *par contre Pierre [c'est à dire à la différence de ses deux frères] manifeste un malaise important par son comportement dispersé, notamment à l'école, et qu'en conséquence la mesure sera maintenue en faveur du mineur* ».

L'analyse de cette séquence montre que le contradictoire a été bien respecté, au-delà de ce que prévoient les textes, la mère ayant pu faire connaître son avis sur la même scène énonciative que celle du service, en la matière le rapport écrit. Il est remarquable que dans ce rapport, la mère s'exprime à la première personne, dans un discours rapporté direct, ce qui lève nombre d'interprétations sur le sens de son propos. Cela constitue une différence et donc un élément de comparaison avec ce que nous avons observé pour d'autres exemples lors de l'emploi du discours rapporté indirect pour traduire le propos des parents. Lors d'une autre scène énonciative, à savoir l'oralité de l'audience dans le cadre du tribunal, parents et éducateurs ont pu faire connaître leurs points de vue respectifs, celui des deux parents étant en l'occurrence divergeant. Là aussi le contradictoire nous semble respecté.

La troisième et dernière scène énonciative, celle du jugement écrit, qui sur le plan du contradictoire s'appuie sur les deux précédentes scènes, conduit à une décision qui ne peut satisfaire l'ensemble des protagonistes. On ne doit d'ailleurs pas s'en étonner, car comme nous le rappelait il y a longtemps déjà Philippe Chaillou en référence à l'assistance éducative : « l'essence du judiciaire est seulement d'arbitrer les conflits : l'existence d'un conflit est le fondement de toute intervention judiciaire » (1992, p. 89).

Certes, le juge motive sa décision de renouvellement de la mesure à l'égard de Pierre en référence aux éléments révélés par l'école, ce qui laisserait penser que les arguments de la mère notés dans le rapport ne l'ont pas convaincu, mais seul un entretien avec le juge aurait permis de connaître le fondement de cette décision. Une seconde hypothèse doit être formulée pour comprendre ce qui a motivé le renouvellement de la mesure, avec la lecture du dernier paragraphe des attendus du jugement qui indique : « *que la situation familiale reste problématique, que les conflits du couple restent présents que les inquiétudes persistent sur la*

prise en charge des enfants par chacun des parents (...) ». Il est donc possible d'admettre qu'en amont des difficultés de Pierre (malaise important, comportement dispersé) qui, en droit, ne sauraient suffire à justifier une décision judiciaire d'assistance éducative, c'est le contexte familial qui a motivé la décision du juge. Comme le rappelle le contenu des attendus, la décision « *résulte des débats et des éléments du dossier* » et nous ajouterons que la mère peut y avoir elle-même contribué, car elle révèle cette tension dans sa propre contribution au rapport en faisant état d'une difficulté avec le père des enfants lorsque ceux-ci lui sont confiés.

2.5. La recherche et l'action éducative qui s'articulent dans le rapport

Dans une cinquième situation, la trace de cette lecture du rapport par la famille n'apparaît que dans une correspondance électronique avec les chercheurs, l'éducatrice notant : « *L'audience au eu lieu le 5 juin. Les parents et Lise étaient présents. Ils ont dit qu'ils étaient d'accord avec le rapport éducatif et qu'ils ont pu participer à cette mesure de manière sereine, car ils ont pu se sentir écoutés et en confiance. Décision du Juge : plus lieu de poursuivre la mesure d'AEMO* ». Par ailleurs, ce rapport écrit permet d'illustrer comment l'un des outils de la recherche (les fiches de compte rendu) a été utilisé comme outil de l'intervention.

Au début de notre intervention Monsieur B. a pu dire : "On a envie de montrer qu'on n'est pas fermés. On a été à l'initiative de tous les suivis. On peut sortir quelque chose de positif de tout ça, même si on n'en sort pas indemnes".

Comme dans l'exemple ci-dessus extrait d'un rapport, des énoncés des fiches ont été intégrés au rapport à trois reprises pour restituer, entre guillemets et en italique, le propos des parents. Il s'agit de la partie « commentaires de la restitution » où les deux parents s'expriment très explicitement. L'éducatrice a repris ces extraits, donnant à son propre texte encore plus de consistance.

D'autres exemples qui attestent d'une certaine forme de « présence de la recherche » au sein des rapports ont été relevés. Il s'agit parfois d'une simple information notée en début de rapport :

Pour information Madame a participé à une recherche-action organisée par l'association Jean-Cotxet, intitulée "Le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits en AEMO ". Ce rapport devait être complété par la parole de Madame, mais n'ayant pu la joindre, nous ne pouvons relayer son avis.

Dans un autre cas, c'est l'intérêt de la recherche qui a été mentionné en introduction du rapport :

Nous avons également utilisé un outil tout au long de cette mesure, dans le cadre de la Recherche-action favorisant le débat contradictoire entre la famille et le service, à laquelle Monsieur S. et Madame P. ont accepté de participer. Cela a consisté à prendre l'avis de chacun des parents à l'entretien suivant concernant le résumé de nos échanges de l'entretien précédent. Nous pensons que cet outil nous a permis d'avancer encore dans la construction d'une confiance réciproque, permettant de faire part régulièrement à la famille de notre perception de la situation de Paul et familiale.

2.6. *En conclusion*

L'analyse qui vient d'être présentée sur la lecture du rapport par les familles n'avait pas été prévue initialement, lorsque le projet de recherche a été soumis aux différents partenaires de cette démarche. Ce travail fait suite, comme nous l'avons indiqué plus haut, à une initiative des membres du comité technique. Cette investigation complémentaire, qui a mobilisé les professionnels (dans une démarche spécifique), les familles (impliquées *de facto* dans cette nouvelle procédure) et les chercheurs (sur le plan de l'analyse des données), se situe dans l'esprit de ce qui a été qualifié par nous en termes « d'expérimentation » pour désigner ce qui caractérise cette recherche et la distingue d'autres travaux du même type. Il en ressort un ensemble de résultats, mais également des enseignements sur le plan des postures professionnelles et d'une éventuelle modélisation des pratiques.

Ainsi, sur le plan des résultats observés, la lecture des rapports par les familles et la formalisation écrite de leurs remarques lorsque cela a été possible offre quelques analogies avec l'analyse des fiches. On n'y retrouve, notamment, la même hétérogénéité dans l'énonciation du propos des parents. Pour reprendre une expression d'un éducateur concernant le renseignement de fiches, il a parfois été difficile « de lâcher le stylo », les formes grammaticales usitées dans le rapport restant les mêmes lorsqu'il s'agit de restituer la parole des parents. Tout comme dans les fiches, où les commentaires ne se limitaient pas à produire des remarques sur la qualité de la restitution, les remarques des parents dépassent la question de l'appréciation du rapport, lequel est d'ailleurs globalement estimé fidèle à la réalité. C'est ainsi que la lecture du rapport suscite de nouveaux développements sous la forme d'arguments, de justifications ou tout simplement de précisions utiles à une meilleure compréhension des informations fournies dans le rapport écrit.

Une autre similitude avec les fiches concerne, à partir de la lecture du rapport, la poursuite des échanges entre la famille et l'éducateur, comme une forme de prolongement des situations d'entretien auxquelles familles et travailleurs sociaux sont rompus. Les uns et les autres considèrent d'ailleurs le rapport comme une étape qui, plus qu'un bilan sur une période achevée, définit les contours de ce qui sera à mettre à l'œuvre dans un avenir proche. Le rapport semble être considéré pour ce qu'il est, c'est-à-dire un outil d'aide à la décision qui ponctue la relation instaurée dans le cadre de la mesure éducative, l'arrêt ou le maintien de celle-ci étant justifié par un nouveau jugement.

Avec les lectures des rapports par les parents, et plus encore parce que la possibilité leur est donnée de s'y exprimer, le service d'AEMO convie les familles dans un espace dont ils sont habituellement exclus. Si dans les pratiques professionnelles, il n'est pas rare que le contenu des rapports écrits soit pour partie partagé avec les parents, suivant des modalités très variées, leur sollicitation pour livrer leur propre point de vue /contribution sur ce rapport et au sein même du dudit rapport, reste à notre connaissance, tout fait exceptionnel et les effets de cette pratique sont insoupçonnés.

3. Analyse transversale des entretiens de recherche

Les entretiens de recherche ont été effectués avec sept parents concernés chacun par une mesure éducative, ce qui au total concerne 12 enfants. Les entretiens ont été réalisés en complément du recueil effectué à travers la fiche de compte rendu des entretiens. Un parent n'a pas pu être contacté avant la fin de la recherche. Les entretiens portaient sur les expériences que les parents ont eues au sein du système de la protection de l'enfance. Il s'agit d'un certain « background » avec lesquels les parents sont arrivés aux services d'AEMO concernés par la recherche. Les points de vue parentaux construits à la base de ces expériences ont permis de contextualiser le déroulement des mesures et les échanges entre les parents et les professionnels retracés dans les fiches de compte rendu des entretiens.

L'analyse transversale du contenu a été réalisée selon quatre axes se référant aux rapports entre les parents et trois figures institutionnelles choisies : le juge, le service et l'éducateur. Il s'agit :

- de l'expression d'une ou des demande(s), des propos qui visent à affirmer, à faire savoir, à informer, à déclarer ou à laisser entendre,
- des propos qui mettent en exergue une forme de reconnaissance à l'égard du parent lui-même ou celle qu'il exprime à l'égard de l'institution ou du professionnel,
- des propos qui mettent en avant les décisions prises par les parents dans le cadre de la mesure.

Une première proposition de la grille a été faite après la retranscription d'une partie des entretiens. Après un essai de classification des informations par le comité technique, la grille a été complétée et validée par celui-ci (Annexe 5). Bien que l'analyse ait une visée qualitative, il est à relever que, dans certains entretiens, des catégories d'énoncés sont beaucoup plus fréquentes. Ceci donne quelques indications sur les caractéristiques des rapports de service (Goffman, 1966) entretenus entre les parents et les intervenants.

1. Quelques informations contextuelles provenant de la lecture des ordonnances

Avant de présenter l'analyse des entretiens, il apparaît opportun d'évoquer les informations mentionnées dans les ordonnances des mesures concernées par la recherche, en ce qui concerne :

- les objectifs des mesures,
- les facteurs de danger et de protection relatifs aux pratiques parentales,
- la parole du parent ou de l'enfant reportée dans les ordonnances.

Comme E. Potin (2013) l'a constaté dans la recherche réalisée au sein du Dispositif Educatif en Milieu Ouvert de la Sauvegarde du Finistère, la logique d'activation en assistance éducative repose sur certaines conditions. « En premier lieu, les acteurs familiaux doivent reconnaître leurs propres défaillances afin que leur demande de protection ne soit pas perçue comme une injonction qu'ils adresseraient à l'institution ». Pour ce qui concerne la présente étude, l'injonction à l'enfant de participer activement à la mesure et l'injonction adressée aux parents à coopérer « *faute de quoi, il sera démontré que la seule mesure de protection efficace pour les mineurs sera un placement* » ont été mentionnées comme des objectifs dans deux mesures

éducatives. Les autres objectifs portaient sur l'ajustement des postures éducatives des parents, les soutiens aux responsabilités parentales, la veille sur le développement de l'enfant et, à deux reprises, une intensification des soutiens thérapeutiques ou de la prise en charge en CMP.

Les facteurs de danger relatifs aux parents correspondent à ceux identifiés dans des recherches comme fragilisant l'éducation des enfants dans les contextes des conflits parentaux (ambiguïté des attitudes, dévalorisation des figures parentales, relations fusionnelles, violence conjugale, etc.). « *L'absence d'une remise en question des parents, attendue par le service* » et le « *refus de coopérer* » ont été identifiés deux fois comme des facteurs de danger. Cependant, l'implication parentale dans les mesures éducatives est plus souvent mentionnée comme facteur de protection. Elle est décrite sur le plan d'une « *relation apaisée avec les professionnels* », des « *parents favorables à la poursuite de la mesure* » ou des « *rendez-vous honorés* ».

L'opinion du parent et/ou de l'enfant n'est pas mentionnée d'une manière régulière dans les ordonnances. Les pratiques semblent différer en fonction du magistrat. Lorsque la parole de ces acteurs figure, elle est exprimée soit à travers la plainte du parent, soit par la notification de son accord ou de son souhait. L'enfant apparaît dans les ordonnances à travers les constats qu'il partage pendant l'audience ou à travers l'expression de sa volonté ou de son opinion.

3.1 Les demandes exprimées par les parents

Les parents demandent d'être plus informés sur les décisions prises ou les actions menées. Leurs demandes d'explication s'adressent fréquemment au juge ou à l'inspecteur de l'ASE, ce qui montre que les parents identifient le niveau décisionnel dans le cadre de la mesure. Ces demandes d'explication sont souvent formalisées à travers les lettres envoyées aux juges.

Une demande d'activité ou d'un suivi spécifique pour l'enfant est avant tout adressée aux professionnels, travailleurs sociaux ou enseignants. C'est un élément important dans les discours parentaux. Plusieurs extraits témoignent du fait que le parent n'est pas d'accord avec le diagnostic des difficultés manifestées par l'enfant, avec leur interprétation ou encore avec l'orientation proposée (service de soins, service socio-éducatif, école). Plusieurs parents déclarent que l'AEMO en tant que dispositif d'accompagnement propose peu d'activités socio-éducatives pour les enfants. De leur point de vue, les difficultés des enfants devraient être « travaillées » à travers des activités spécifiques et pas seulement les entretiens. « *Vous êtes censés mettre à notre disposition quelqu'un qui peut apporter quelque chose. Moi, j'ai deux garçons, le petit fait du karaté et le grand fait du foot. Des garçons de onze et treize ans, bon on leur donne une éducatrice. Parfois ils ne vont pas, qu'est-ce qu'elle est censée leur apporter ? Si quelqu'un censé accompagner les garçons qui est aussi jeune, qui est aussi sportif, il les appelle, ils vont, ils courent, ils font ceci, voilà !* ».

Nous avons également pu constater que certains parents (en occurrence les mères) sont en demande d'outils éducatifs, de méthodes pédagogiques qui peuvent leur servir dans l'éducation quotidienne et qui rendront leurs relations avec les enfants moins tendues ou conflictuelles. Cette demande se rapporte explicitement à l'axe pratique de la parentalité (Houzel, 1999) qui comprend les actes concrets de la vie quotidienne. Il ne s'agit pas d'un conseil donné par l'éducateur ou d'une orientation vers un autre service, mais d'un objet comme une formation parentale qui pourrait être organisée par le service d'AEMO lors d'un atelier.

Pithon et Terrisse (cités par Terrisse et al., 2008) ont distingué trois catégories de programmes de formation parentale développés entre autres au Québec : des programmes d'information

centrés sur la réception par les parents de contenus spécifiques, des programmes de discussion s'appuyant sur le partage d'expériences entre les parents et la confrontation avec les professionnels et des programmes de formation qui ont pour finalité d'apprendre aux parents à développer des compétences éducatives ou à en acquérir de nouvelles. Dans le contexte québécois, les deux premiers types de programmes auraient peu d'impact sur les pratiques éducatives des parents. Les programmes de formation impliquant la participation active des parents à la résolution de problèmes éducatifs seraient plus efficaces, car ils permettent non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des compétences cognitives transversales et de confronter leurs propres attitudes avec celles des autres.

3.2. La "reconnaissance de" et la "reconnaissance par " les parents

Selon Le Blanc (2008), « la volonté de reconnaissance apparaît chaque fois qu'une offense, vécue comme une injustice, est infligée à un individu ou à un groupe, au point d'en compromettre l'identité et, par suite, la viabilité » (p.129). Toutefois, la demande d'être reconnu en tant que parent est rarement formulée d'une manière explicite par les parents. Une forme indirecte est beaucoup plus fréquemment utilisée. Ceci est le cas lorsque le parent tient à souligner sa formation, ses compétences spécifiques ou son expérience. Nous pouvons l'observer dans l'échange entre un parent et une éducatrice notifié dans une fiche de compte rendu d'entretien :

Le service note : « *Monsieur a un diplôme de gestion et fait travailler son fils en maths. Monsieur sait ce dont ont besoin ses enfants, n'attend pas qu'après les services sociaux pour mettre en place ce qu'il faut. Monsieur attend peut-être que soient reconnues ses compétences* ». Ceci entraîne ce commentaire de la part du parent : « *Monsieur est titulaire d'une licence en Commerce et Gestion. Diplôme mué en BTS par l'Académie de Paris. Il a enseigné en XXXX et dispense des cours à ses enfants. Il est autonome sur le plan administratif. Arrivé en France le 3 avril 2005, il a commencé à travailler le 5 avril 2005 jusqu'à ce jour. Autonome financièrement, il n'a jamais sollicité ni obtenu une quelconque aide financière* ». Ici le complément d'information fournie par le parent sert surtout à reconnaître avec justesse la dignité et les capacités du parent à prendre soin de sa famille. Ce propos a été confirmé dans l'entretien et complété par l'intention du père d'échanger avec les autres parents qui se confrontent aux services sociaux.

A contrario, une mère évoque la visite à domicile de l'éducatrice qui a permis de constater que l'enfant vit dans un cadre sain. Il s'agit donc d'une reconnaissance indirecte qui équilibre les suspicions liées à la négligence de l'enfant dont le premier rapport institutionnel a fait mention. Ou encore, la mère rapporte le propos du juge qui, selon elle, a reconnu et valorisé son autorité parentale : « *Oui le juge il a répété, il a dit à mon fils "votre maman a dit une chose très importante, c'est qu'elle vous demande et elle en a le droit, vous avez entendu, elle veut respect et obéissance* ». Cela s'aligne avec le propos de Le Blanc (2008), pour qui « *exister comme humain, c'est alors être confirmé, par un biais ou par un autre, par une procédure de reconnaissance qui met en jeu une communauté de sujets dont la valeur est préservée par le droit* » (p.128).

Comme le souligne une autre mère, la disqualification parentale ne découle pas d'une situation familiale complexe, mais du jugement porté sur les parents, du déni du droit dont ils sont détenteurs. « *Bien que je reconnais que quand il y a une situation familiale compliquée, les enfants doivent être mis à l'abri, ça je conçois très bien. Mais il ne faut pas juger les gens sur ce*

fait, parce que ces gens-là avant de vivre ensemble, y ont eu un parcours, y a eu des moments de bonheur ». Guillaume Le Blanc (2008) se demande « pourquoi aujourd'hui la reconnaissance s'est-elle imposée comme l'une des figures majeures de notre vocabulaire juridique, politique et moral ? ». Il souligne que la reconnaissance « prend appui sur un éthos démocratique » confirmé par le droit. « Le désir de reconnaissance se propage dans une communauté élargie de sujets qui se rapportent nécessairement les uns aux autres par le fait que rien, en droit, ne les distingue les uns des autres ». Selon Axel Honneth (1992/2013), il y a trois formes de mépris qui empêchent l'individu d'être acteur de la construction socio-politique d'une société. Ces formes de mépris sont en correspondance avec des manquements à trois formes de reconnaissance et se transposent et se traduisent dans et par le rapport entre les individus et l'Etat à travers les institutions publiques : le manque d'attachement entre les individus, le manque d'accès aux droits, et le manque d'estime sociale. Dans la perspective adoptée par A. Honneth (2004a), la reconnaissance est préalable à la connaissance. L'auteur distingue la reconnaissance sociale de la reconnaissance à caractère perceptuel (connaissance) qui met en œuvre, entre autres, les processus d'identification et de classification. Cela amène à poser la question essentielle : est-ce qu'il suffit de savoir pour être reconnu comme celui qui sait ? Comment un tel savoir peut-il être reconnu juridiquement et institutionnellement et en conséquence mis au rang de l'expertise ? Selon H. Nez (2013) « la notion de savoir d'usage se réfère à la connaissance qu'a un individu ou un collectif de son environnement immédiat et quotidien, en s'appuyant sur l'expérience et la proximité ». Le propos de J. Dewey (1927, cité par Sintomer, 2008) explique bien cette différence : « C'est la personne qui porte la chaussure qui sait le mieux si elle fait mal et où elle fait mal, mais le cordonnier est l'expert qui est le meilleur juge pour savoir comment y remédier [...] ». On peut donc déduire que l'expertise, donc la connaissance détenue par l'expert, possède à priori un caractère davantage spécialisé²¹. O. Leclerc (2013) souligne que le mouvement autour de la participation citoyenne a donné un sens plus étendu à cette notion, en y incluant des connaissances diverses, et parfois non spécialisées. La « conception professionnelle, voire élitiste et technocratique, réservant les fonctions d'experts à des spécialistes habilités a été critiquée, à partir des années 1960, au motif que les décisions scientifiques et techniques devraient être plus largement délibérées. Faisant front sur ces travaux, des voix se sont élevées pour réclamer un élargissement de la participation du public à l'expertise au-delà des seuls experts » (Leclerc, 2013). Cependant, la figure rhétorique de l'expert-citoyen et son savoir issu de l'expérience reste bien différente de l'expert, au sens institutionnel, qui est identifié par l'expertise qu'il fournit.

En dehors de toute polémique conceptuelle, dans toutes les situations étudiées dans cette recherche, la connaissance sur les besoins de son enfant constitue un point de tension entre les parents et les institutions éducatives. Le savoir parental et l'expertise professionnelle entrent également en conflit lorsque le parent a le sentiment d'être considéré comme responsable ou coupable des difficultés rencontrées par son enfant. Une mère l'exprime en ces termes au sujet de l'information préoccupante envoyée par l'assistante sociale scolaire : « *C'est elle qui a appelé l'ASE pour dire que mon fils était en danger. Moi je trouve que mon fils n'était pas en danger, c'est parce qu'elle ne connaissait pas mon fils, c'était un premier entretien aussi avec mon fils et c'était la première fois qu'elle me voyait...ensuite, ils ne m'ont convoquée pour rien du tout, et d'un coup moi j'étais la maman violente qui frappe son fils* ».

²¹ Le terme « expert » du latin « expertus » signifie « éprouvé, qui a fait ses preuves », « habile », « maître en son art » (Dictionnaire CRTL).

La non-prise en compte du savoir parental renforce l'injonction paradoxale (Hardy, 2001) liée à l'obligation d'accepter l'aide et de vouloir changer son comportement (ou se changer) pour un problème que le parent ne reconnaît pas. Une mère l'exprime en ces termes : « *il n'y a pas de collaboration avec les parents, les parents n'ont pas mot à dire, parce que plus les parents parlent plus les éducateurs prennent pour les punir avec [la parole] c'est une arme...* ».

Les entretiens réalisés indiquent une reconnaissance de l'autorité du juge ou une « adhésion stratégique » (Hardy, 2001) du parent à la mesure éducative.

Dans un premier cas, le juge personnifie la loi et le parent, à ce titre, accepte l'injonction. « *Alors ce que j'ai fait, je ne critique pas la sanction (AEMO) parce que certainement dans un dossier comme le mien on ne peut pas laisser, on ne peut pas dire il ne se passe rien, donc vous voyez je ne suis pas dans la contestation, « vous avez tort il ne se passe rien », ben s'il se passe quelque chose bien sûr puisque je l'ai dit moi-même, j'ai tiré la sonnette d'alarme en disant « attention je peux avoir un comportement agressif envers ma fille et ça pourrait aller très loin », je ne conteste pas* ». Le terme « sanction » situé dans l'entretien entier indique une certaine déception du parent qui s'attendait à une autre forme d'aide que l'AEMO.

Quant à « l'adhésion stratégique », elle est plutôt évoquée en lien avec les services sociaux et socio-éducatifs. Une mère l'exprime en ces termes : « *je conseillerai aux parents de faire profil bas, désolée je vais être très méchante, de faire le profil bas, ce que je fais actuellement, et de ne plus rien dire, à personne, si j'ai un problème j'en parle à mon psy, j'en parle à la psychologue pour enfants. Mais plus aucune personne qui ne travaille dans le social, ni la directrice de la crèche, ni un travailleur social, ni une psychologue publique, rien, vous voyez* ». Ici, le secret médical et le caractère lucratif de la prestation (choisie et payée par le parent) semblent apporter une certaine protection. Le fait d'acheter une prestation donne à l'utilisateur le pouvoir de choisir le service et par qui est censé de défendre l'intérêt de son client.

Dans le cas de cette famille, une information préoccupante suivie de la décision du magistrat a arrêté la prise en charge thérapeutique que la mère appréciait beaucoup. Elle parle de l'information préoccupante comme une forme de dénonciation : « *comme j'ai été dénoncée par les services sociaux et la PMI et bien en fait ils m'ont plus porté préjudice qu'ils m'ont aidée, parce que j'ai arrêté d'être suivie par xxxx à cause de ça, et ben ça m'a porté préjudice parce que ces dames elles m'aidaient beaucoup. Donc en fait toutes ces dames elles ont voulu bien faire en me dénonçant parce qu'elles sentaient que ça ne pouvait pas aller plus loin, ce que je leur reproche sans leur reprocher, oui, mais aujourd'hui elles m'ont isolée et je suis hyper méfiante, donc l'aide je suis allée la chercher ailleurs. Alors que l'aide elle était là, j'avais entrepris les démarches pour être aidée* ».

L'apport positif de l'AEMO est jugé par les parents à travers les résultats et les actions concrètes. Un des parents met en avant le travail de médiation fait par le service : « *Donc grâce à l'AEMO parce que l'AEMO fait quand même un vrai travail de médiation, et heureusement qu'ils sont là parce que sinon cette année ça aurait été encore pire, et vraiment je les remercie pour cette médiation pour avoir fait un pont, même si ce n'est pas un super pont, c'est quand même un pont, et on a réussi à ce que le père accepte le stage* ». A contrario, en absence de changements ou d'action concrète, le propos des parents diffère : « *Par rapport à l'Association Jean Cotxet je ne vois même pas l'utilité, parce que vous ne m'apportez rien. Je viens vous voir juste pour discuter, c'est tout, je n'en vois pas l'utilité. Parce qu'il faut dire que moi, il faut que je sente quelque chose, mais je ne vois rien. Même les enfants quand on leur demande de venir,*

ils n'y vont pas, parce qu'ils ne voient pas d'utilité ». Plusieurs entretiens montrent que les attentes du parent se situent autour des activités éducatives pour les enfants (et parfois pour les parents) qui permettraient de remédier aux facteurs de danger identifiés.

Une mère reconnaît, chez l'éducateur, un rôle facilitateur du dialogue avec le magistrat et un rôle protecteur. Selon elle, lorsqu'on fait confiance à son éducatrice, on n'a pas besoin d'un avocat, car c'est à l'éducateur de défendre l'intérêt du parent. Cette mère illustre son propos par un exemple. *« On m'a dénoncé à la cellule de radicalisation, en disant que j'ai été radicalisée. C'est quelqu'un qui est jaloux après moi ou qui veut me faire du mal. La personne elle pensait qu'on va m'enlever mes enfants. Mais manque de bol, la personne ne savait pas que j'avais du monde derrière moi en mesure d'AEMO pour dire que ce n'est pas vrai. J'ai appelé Mme X [éducatrice] et j'ai expliqué la situation. Quand le service de déradicalisation a appelé l'éducatrice, elle m'a appelée tout de suite. Le service d'AEMO a parlé avec ces gens-là, le juge des enfants ne doit même pas être au courant en plus. J'ai demandé à l'éducatrice de m'accompagner au premier rdv, ça s'est bien passé, ils ont bien compris que je n'ai pas été concernée ».* Le sentiment de sécurité s'avère être un facteur important du changement et du travail sur soi-même.

Tous les parents rencontrés font la différence entre l'institution de la justice et le service éducatif. Une des mères qui apprécie particulièrement le travail avec le service, le formule ainsi : *« avec le juge, c'est compliqué par contre. J'ai eu une audience catastrophique l'année dernière. Elle ne m'a pas laissé parler, elle a déjà décidé tout avant l'audience. C'était un jugement très rapide. J'ai été en colère, l'éducatrice le voyait. A un moment donné, je me suis mis dans une bulle carrément. « Mme X [éducatrice], elle a réussi à me calmer ».* Selon le point de vue du parent, les juges se forment leurs opinions avant l'audience. C'est aussi avant l'audience que la décision est prise. Les magistrats peuvent écouter les parents, mais cela n'influencera pas les décisions prises.

Des mesures antérieures ont pu être conduites par d'autres associations de la protection de l'enfance. Dans certains cas, ces mesures antérieures ne se sont pas bien passées et on peut supposer que ceci a motivé le magistrat à réorienter les familles vers l'Association Jean Cotxet. Une mère l'exprime ainsi *« On n'a pas du tout vécu ça avec l'AEMO, rue de Lancry. Moi je trouve qu'objectivement ça se passe très bien, ils ont une grande écoute des deux parents, ils ont une compréhension du caractère psychopathologique [...]. Mais le premier travailleur social qui a travaillé, il a travaillé comme un sagouin, en reproduisant, un mélange de paresse et d'incompétence, en reproduisant des passages entiers de rapport et sans essayer de comprendre, et surtout je vous dis sur un truc qui est quand même très choquant, venir chez moi un jour où je lui avais dit de ne pas venir. Et ça, c'est complètement hors procédure. Et avec le sentiment de dire, ils sont dans la toute-puissance au motif qu'on les appelle parce qu'effectivement il y a du danger, ils sont dans la toute-puissance et ils se croient tout permis. C'est un peu comme si un commissaire de police venait perquisitionner et piétinait toutes les lois ».*

3.3. L'accès à l'information

L'obligation d'information est sous-jacente au principe de la contradiction. La Cour européenne des droits de l'homme a ainsi jugé que les facultés « de consulter et critiquer le dossier de l'affaire » étaient des éléments de la contradiction²². Dans son rapport annuel de 2010, la Cour de cassation a également rappelé qu'une procédure civile loyale exigeait « une information spontanée de tout élément nécessaire au débat et ceci, dans un délai utile »²³. Lors du déroulement de l'instance civile, cette obligation d'information résulte de l'article 15 du code de procédure civile, lequel dispose que « Les parties doivent se faire connaître mutuellement en temps utile les moyens de fait sur lesquels elles fondent leurs prétentions, les éléments de preuve qu'elles produisent et les moyens de droit qu'elles invoquent, afin que chacune soit à même d'organiser sa défense ». Bien qu'elle puisse « dans certains cas, subir certaines atteintes, soit du fait du comportement d'une partie, soit en fonction des circonstances procédurales », cette obligation d'informer « concerne l'instance dans son ensemble » : elle « s'impose à toutes les parties, qu'elles agissent ou qu'elles se défendent » et « concerne également le juge, compte tenu de ses pouvoirs croissants, mais également, le cas échéant, le ministère public »²⁴.

La procédure contentieuse administrative est également contradictoire. Dans les procédures administratives, chacun peut demander communication des documents qui ne mettent personne en cause²⁵. La communication des documents qui mettent quelqu'un en cause peut être seulement demandée par les personnes concernées (ou mandatées par elles) (F. Hourquebie²⁶). La loi n° 2000-321 du 12 avril 2000 relative aux droits des citoyens dans leurs relations avec les administrations (dite « loi DCRA ») confirme cette règle de droit. En plus, l'art 2 oblige les autorités administratives à organiser « un accès simple aux règles de droit qu'elles édictent. La mise à disposition et la diffusion des textes juridiques constituent une mission de service public au bon accomplissement de laquelle il appartient aux autorités administratives de veiller ».

En ce qui concerne le droit à l'information, les parents constatent d'une manière répétitive qu'ils n'ont pas été informés lorsque l'information préoccupante a été transmise aux autorités publiques. Cette information leur a été transmise « après coup », comme en témoigne cet extrait : « *Il me dit oui monsieur bon apparemment il y a eu une plainte comme quoi les enfants sont violentés à la maison, des trucs psychologiques, mais moi je n'ai vraiment rien compris de toutes ces choses et c'est l'éducateur qui vient m'informer* ». Une des mères dont l'un des enfants a dénoncé les actes de violence qu'elle subissait n'a pas été informée de la procédure qui suivait l'envoi de l'information préoccupante par l'école. « *Ils m'ont prévenu qu'ils allaient le faire et moi à partir de là, je n'avais qu'à attendre de voir ce qui va se passer* ».

²² CEDH, 25 mai 1986, Feldbrugge c. Pays-Bas, requête n° 8562/79.

²³ Cour de cassation. Obligation d'information et droit processuel. https://www.courdecassation.fr/publications_26/rapport_annuel_36/rapport_2010_3866/etude_droit_3872/e_droit_3873/obligation_information_3874/obligation_information_droit_processuel_19401.html

²⁴ *Ibid.*

²⁵ La loi du 17 juillet 1978 exclut du droit d'accès un certain nombre de documents : des actes des assemblées parlementaires ; des avis du Conseil d'Etat et des juridictions administratives ; des documents de la Cour des comptes mentionnés à l'article L.140-9 du code des juridictions financières et des documents des chambre régionale des comptes mentionnés à l'article L.241-6 du même code ; des documents d'instruction des réclamations adressées au Médiateur de la République ; des documents préalables à l'élaboration du rapport d'accréditation des établissements de santé visé à l'article L.710-5 du code de la santé publique.

²⁶ Fabrice HOURQUEBIE. « La mise en œuvre des droits fondamentaux par les règles de procédure ». <http://www.ahjucaf.org/La-mise-en-oeuvre-des-droits,7406.html>

L'information préoccupante et la mobilisation des services qui s'en suit, peuvent arrêter les suivis engagés et appréciés par les parents. C'est le cas d'une des familles rencontrées « *Et c'est dommage parce que si je n'avais pas rencontré ce docteur de la PMI qui a fait l'information préoccupante, aujourd'hui je serai encore suivie par XXXXXX et j'y irai encore* ».

Le manque d'information contribue à rendre la procédure d'information préoccupante non transparente pour les parents. Cela conduit à des confusions importantes que ce parent décrit en ces termes : « *L'éducateur est venu nous voir en mars pour nous dire qu'il y a un signalement pour notre fille parce qu'elle pleure beaucoup, voilà, donc apparemment l'assistance sociale doit venir ici avec une puéricultrice mener une enquête. J'ai dit : écoutez, vous êtes éducateur, mais vous tirez toutes ces choses d'où* ». L'imprévisibilité de la procédure et le manque d'informations influencent significativement les attitudes parentales face au service et au magistrat.

Le discours d'un autre parent présente une situation inverse dans laquelle le professionnel a demandé des informations qui ne relevaient pas de sa compétence ni du contexte dans lequel l'interaction a eu lieu. Cette mère s'est adressée à l'assistante sociale de la mairie, en demandant une information sur les colonies de vacances pour son enfant – une prestation de droit commun. L'assistante sociale qui n'était pas informée du suivi en protection de l'enfance, a demandé les informations indispensables pour traiter la demande de la mère. « *Et quand je vais voir l'assistante sociale, je vous assure, je suis sortie de son bureau, j'ai rigolé et j'ai dit "je pense que c'est la dernière fois que j'irai voir une assistante sociale", jusque le jour où je partirais de la France. Quand j'arrive elle me demande "vous avez combien d'enfants Madame?", je lui ai dit, c'est normal, "ah bon, vous avez quel âge?", comme ça, je me suis dit "oh là là, qu'est-ce qu'elle va me sortir?", "oui, mais votre mari il ne vous aide pas?", et ça arrive, j'écoute, elle dit "ben écoutez Madame, franchement essayez d'aller voir avec la mairie si on peut vous aider, parce qu'ici"... J'ai dit "si vous pouvez ne rien faire pour moi, je voulais juste savoir si avec votre appui je peux avoir une place de vacances pour mon fils, c'est tout! Je ne vous demande pas de payer, je vais payer !" Et elle dit "oui, mais en plus derrière il va falloir faire une demande d'aides financières, j'ai dit "non, je vous ai dit que je vais payer Madame, j'ai ma carte bleue, je travaille", "ah d'accord vous travaillez ?". Quand une personne réagit comme ça en face de vous est-ce que vous avez envie de revenir discuter avec elle ?* ». Le recours à la CNIL montre son utilité dans ce type de situations. Dans son communiqué du 13 septembre 2017, intitulé « Les inscriptions aux activités extrascolaires dans le respect de la vie privée », la CNIL indique quelles sont les informations indispensables à fournir et ce qui relève de l'abus permettant de déposer une plainte.

La typologie explicative du non-recours établie par ODENORE (Observatoire des non-recours aux droits et services) (Warin P., 2016) situe la non-connaissance comme une forme du non-recours. La non-connaissance peut avoir plusieurs raisons, notamment le manque d'information et/ou la maîtrise insuffisante de l'information. Deux niveaux d'explications sont avancés : les pratiques professionnelles/institutionnelles et les ressources économiques, sociales et psychiques de la personne. La loi du 2 janvier 2002 concourt largement à cette « avancée démocratique formelle » (Chauvière, 2003, p.25). L'article 311-3 du Code de l'action sociale et des familles stipule : « l'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. [...] lui sont assurés : [...] l'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge ». Il faudrait sûrement attendre pour que les dispositions prescrites dans la loi deviennent effectives partout.

Toutefois, les droits des usagers « révolutionneront peut-être la nature des écrits professionnels et des documents qui seront désormais conservés dans les dossiers ». (Gardet, 2009, p.13).

3.4. Etre consulté(e) et pouvoir consulter

La disponibilité des professionnels semble être une caractéristique appréciée par les parents. Une mère qui avait besoin de soutien en dehors d'un rendez-vous fixé, s'est rendue au service sans prévenir, afin que les éducateurs expliquent à son fils « *qu'elle doit respecter la loi et que c'est pour ça qu'elle ne peut pas l'emmener voir son père* ». Les professionnels les ont reçus et ont expliqué le rôle du juge aux affaires familiales. Selon cette mère, cette disponibilité lui a permis d'éviter une situation de crise avec son fils. « Il a compris que c'est la loi et que ce n'est pas moi qui décide ».

La consultation a pour objectif de susciter une discussion et de recueillir un certain nombre d'informations qui d'une manière facultative peuvent aider dans le processus de décision. Dans une recherche précédente (Rurka, Tillard, Vallerie, Martins, 2011, Tillard et al, 2016) nous avons pu constater que la communication autour du rapport écrit a pour objectif de préparer la mise en situation devant le juge. Les situations analysées nous ont conduits à conclure qu'« il ne s'agit pas d'une discussion ouvrant la possibilité de négociation. Certains professionnels soulignaient qu'il s'agit d'un rapport que l'éducateur est obligé de faire au Juge et à ce titre cela exclut toute concertation avec la famille à ce sujet » (2011, p.68). Une mère montre comment cela est vécu par elle : « *Parfois on vous appelle au téléphone, "ah oui je voudrais vous voir", mais vraiment c'est, comme disent les Anglais, "very casual", et c'est malheureux. Les seules personnes avec qui j'ai eu droit au rapport, c'est le rapport de la dernière fois, c'est leur rapport qu'ils ont lu, j'ai pris connaissance de leur rapport. Mais sinon les autres rapports, on vous appelle au téléphone "mais oui, mais on va se voir chez le juge", et c'est quand vous venez vous asseoir là sur le banc vous entendez leurs analyses, à cela je dis "quand vous dites là, c'est quoi ? Ça fait partie de votre rapport ?" "Oui en fait nous on se disait que". Et quand vous allez devant le juge, vous entendez un rapport qu'on a sorti, qui n'a rien à voir avec les explications données précédemment. Est-ce que le juge va vous croire ?* ». Cet extrait met en avant la cohérence entre l'analyse / l'hypothèse communiquée par les professionnels et le rapport envoyé au juge. Cette cohérence semble constituer le socle de ce qui construit « la relation de confiance », si souvent évoqué par les travailleurs sociaux dans les différents contextes. « Les parents, blessés par les mots de l'écrit, qui ne sont pas ceux de l'oral, tentent d'admettre plus ou moins leur pertinence, mais leur grande inquiétude renvoie à la manière dont ces mots seront lus, interprétés par le destinataire du discours et plus particulièrement les juges » (Boutanquoi et al, 2014, p.129-130).

Toutefois, c'est seulement dans les discours de deux parents que l'on peut trouver des expériences positives qui témoignent d'une prise en compte de l'avis des parents et d'une concertation avec le parent au sujet des rapports écrits. Ces expériences concernent les pratiques du service concerné par la recherche et non pas les institutions fréquentées par les parents dans le passé. Ce constat peut également constituer un effet de la recherche-expérimentation.

3.5. Pouvoir décider

Dans l'analyse des entretiens, nous nous sommes également intéressés aux décisions prises par les parents dans le cadre de leur relation de service. Dans la catégorie « décision », nous avons inclus les dimensions qui permettent d'identifier les démarches initiées par le parent auprès d'une institution ou d'un professionnel, d'arrêter une démarche engagée ou de ne pas entreprendre une démarche auprès d'une institution ou d'un professionnel.

Nous avons pu constater que les parents mettent en œuvre eux-mêmes les soins pour leurs enfants ou pour eux-mêmes (« *Puisque c'est moi qui ai demandé avec le CMPP vraiment une aide pour que mon fils aille mieux* »). Ils contestent des pratiques professionnelles auprès du juge (« *j'ai envoyé un courrier au juge. Je lui dis que c'est du chantage* »). Ils font le choix de ne pas continuer la procédure engagée contre une institution et de retirer la plainte (« *j'ai préféré ne pas continuer la procédure et retirer la plainte* »). Trois parents rencontrés ont également payé les avocats pour les représenter auprès des institutions de la protection de l'enfance.

Les parents prennent les décisions qui relèvent de leurs responsabilités et agissent selon la manière qui leur semble appropriée, même si cela ne suit pas la temporalité attendue par les professionnels. Ainsi, à la suite de l'agression de l'un de ses enfants à l'école, parent a décidé de porter plainte et de retirer les deux enfants de l'école. « *Le petit frère ne peut pas rester seul à la maison pendant que le grand frère allait à l'école, donc pour moi tous les deux restent là, le temps de trouver une autre école* ». Le juge a obligé le parent à scolariser les deux enfants. Cependant le parent déclare d'avoir pris l'engagement « *d'aller à la mairie, avant même qu'on soit convoqué par le juge, pour inscrire les enfants* ».

Les démarches initiées par les parents concernent aussi les institutions dans le secteur privé lucratif. Une mère, insatisfaite du suivi prescrit par le juge, a pris la décision de consulter une psychologue de son choix. « *Donc, j'ai pris la décision depuis septembre d'être suivie par une psychologue pour enfants, qui me coûte très cher, mais j'ai de l'argent, privée, je la vois une fois par mois avec ma fille, et de continuer ma psychothérapie même si actuellement cette psychothérapie ne me satisfait pas, bon elle est remboursée en très grande partie c'est certainement pour ça que je la continue, sinon je ne le ferais pas* ».

Le pouvoir de choisir, de décider et de s'engager concerne aussi la vie privée du parent. Une mère témoigne de son implication dans une association militante qui défend les enfants victimes d'agressions sexuelles et de violences : « *c'est peut-être là où je peux aider, quand il y a des enfants en danger, et je suis partie d'ailleurs faire un séjour en montagne qu'ils organisent avec les parents et les enfants victimes en Suisse* ».

Le pouvoir de décider fait partie du pouvoir d'agir, même si les décisions prises vont à l'encontre des choix retenus par l'autorité judiciaire ou le service. E. Goffman (1968) a envisagé la relation de service comme un processus de transformation de la réalité d'une personne qui se trouve en relation avec un prestataire dont la tâche consiste à produire la transformation attendue. Il s'avère cependant important de considérer que, même dans le contexte d'injonction judiciaire, le pouvoir de décider n'appartient pas qu'au juge ou aux intervenants. Tout cela montre comment les parents possèdent des droits et des compétences à exercer ce pouvoir.

4. Etudes de cas

Les études de cas présentées ci-après incluent deux dimensions. La première porte sur le contenu des échanges entre les professionnels et les parents, sur les expériences et les rapports que les parents entretiennent avec les institutions éducatives. L'accent spécifique est mis ici sur le rôle que les écrits professionnels jouent dans les trajectoires en protection de l'enfance. La deuxième dimension se réfère à l'utilisation de la fiche, instrument de la recherche, et à la fonction que ce document a pu remplir dans l'exercice la mesure. La simultanéité entre la recherche et la mesure permet d'observer les articulations méthodologiques entre les différents outils. C'est donc l'usage, le sens pratique (Bourdieu, 1980) de l'outil qui constitue un facteur important de cet éventuel tissage.

Les études de cas visent à illustrer, d'une manière thématique, certaines problématiques déjà abordées dans ce rapport. L'étude de cas, comme l'a décrit Jaques Hammel (1997) « consiste donc à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et se développe. En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder ».

4.1. Paul - A la recherche de la reconnaissance parentale

Cette mesure éducative concerne un jeune garçon nommé Paul, âgé de 8 ans au moment du jugement. Le père de Paul (Monsieur S.) a un autre fils âgé de 20 ans, issu de l'union précédente. La mère de Paul (Madame P.) est médecin généraliste de formation, mais n'exerce pas ce métier. Elle est céramiste.

La mesure d'AEMO au profit de Paul fait suite à une mesure d'AED. La première ordonnance date de 2015. La mesure d'AEMO été renouvelée en 2016, pour une année, en raison d'un important conflit entre les deux parents séparés qui altérait le bien-être de l'enfant et portait préjudice à la prise en compte de ses besoins. Le danger pour l'enfant est décrit dans l'ordonnance en termes d'une insécurité (affective et matérielle), « *une relation fusionnelle (pathologique) avec la mère* », d'une difficulté psycho-affective de l'enfant et « *son blocage psychologique qui l'empêche d'entrer dans les apprentissages en dépit de capacités cognitives réelles* ». La conclusion du rapport éducatif concernant la première mesure indiquait : « *le tiers de notre intervention reste essentiel face aux conflits encore très actuels entre Monsieur S. et Madame P.* ». Selon les termes du second jugement prolongeant la mesure d'assistance éducative, celle-ci a « *permis d'introduire un tiers et d'ouvrir un espace de parole à l'enfant* ». Cette question du tiers, mentionné dans le rapport et repris dans le jugement, sera explorée dans la présente étude de cas.

La fonction du tiers prend une place importante dans l'analyse de cette situation en raison du conflit parental prégnant et de plusieurs désaccords exprimés par la mère. Son opposition concerne les conclusions de l'expertise psychologique demandée par le magistrat, la perception quant aux effets du mode de vie qu'elle a mené avec son fils dans sa petite enfance (nombreux voyages et déménagement liés à la formation et l'activité professionnelle de la mère), les critiques qu'elle a pu entendre à son égard stipulant qu'elle ne sait pas prendre soin de son fils.

Le jugement montre d'une manière succincte que les trois personnes concernées (mère, père et Paul) ont pu s'exprimer lors de l'audience. Le jugement traduit les liens d'attachement aux deux

parents exprimés par Paul et son désir d'une garde alternée. Toutefois, cette expression est accompagnée d'une extrême tension vécue par l'enfant pendant l'audience lorsque survient un échange conflictuel entre les parents. ...

4.1.1. Point de vue du parent sur l'apport des services et des institutions mobilisées

L'entretien de recherche montre que la mère se sent empêchée par les institutions à pouvoir procurer à Paul les soins dont il a besoin, selon elle. *« Enfin le juge m'a fait arrêter la psy que je voyais pour Paul parce que le père n'était pas au courant et que je ne voulais pas que le père ait de regard dessus parce que je voulais que ce soit un truc neutre. Le juge a dit "non ce n'est pas neutre, puisque c'est la mère", donc ils m'ont fait arrêter ce qui était aberrant. Le temps qu'on retrouve une psy qui a été trouvée par l'école, ça a été hyper long, et ça a été commencé très tard »*. La mère se sent entendue, mais pas comprise. La peur de placement de l'enfant par le magistrat est présente dans la relation entre la mère et les différentes institutions concernées. *« On m'a dit aussi que si ça ne marche pas, c'est pour ça que moi je veux vraiment que ça continue, mais on m'a dit "voilà si ça marche pas, on risque de vous enlever votre enfant »*.

En plus du choix « empêché » quant à l'accompagnement de Paul, il existe une tension entre ce que la mère estime être le besoin de son fils et ce que pensent les institutions éducatives concernées. Paul a failli redoubler son CE1 et la mère ne l'a pas souhaité. Elle décrit cette situation en ces termes : *« Je me suis battue à toute cette réunion, face au directeur, à la maîtresse, l'assistante sociale, l'aide scolaire, je leur ai dit "est ce que franchement vous croyez que mon fils est en retard sur l'acquisition des règles de grammaire, de mathématiques, etc., est ce qu'il est en retard?" on m'a dit non, voilà il est en retard sur la lecture et l'écriture, il n'arrive pas à écrire, donc j'ai dit "si vous le faites redoubler on n'est pas sûr qu'il va écrire et lire?" "Oui on n'est pas sûr" "par contre il va réapprendre ces règles qu'il connaît déjà". On m'a dit oui. « Alors ça sert à rien ». Alors, autant continuer l'année prochaine de le faire lire et écrire, et qu'il continue à apprendre d'autres règles comme les autres, pour être à jour, parce que les règles il les a acquises, donc est ce qu'on ne peut pas continuer ?". On m'a dit "oui, mais à un moment donné ça va poser un problème". L'orientation préconisée par la mère est d'inscrire l'enfant dans une école mettant en place des pédagogies nouvelles. Selon elle, dans l'école publique, le dossier scolaire suit l'enfant et influence davantage son parcours scolaire que ses réelles capacités. *« Il a fait des tests de QI et il est très intelligent. Il comprend tout, seulement il a un blocage d'apprentissage qui est dû à un problème familial, probablement, au lieu de marquer ça que c'est momentané, non, on marque "Paul a des grosses difficultés, il ne sait pas travailler tout seul... »*.*

L'importance de s'accorder en ce qui concerne les attendus de l'accompagnement montre le poids de la démarche institutionnelle engagée, ce qui a impliqué des rendez-vous programmés avec différents intervenants.

La conduite de la mesure d'AEMO a été retardée d'environ trois mois en raison de l'absence de l'éducatrice. La mère a réagi : *« au bout de trois semaines j'ai vraiment fait pression à l'AEMO pour voir quelqu'un d'autre, parce qu'ils ne savaient pas quand l'intervenante allait revenir de son congé maladie, j'ai vu quelqu'un d'autre »*.

Ce changement donne l'impression à la mère de revenir en arrière. *« Je leur ai dit quand elles m'ont dit "c'est comme ça" j'ai dit "mais attendez ce n'est pas juste, on a eu le même entretien avec vous et avec elle, après ça a recommencé à 0, ça fait trois mois de moins, et trois mois c'est énorme trois mois »*. On relève ici, en tout début d'intervention, les marques d'une tension (*j'ai vraiment fait pression à l'AEMO ; mais attendez ce n'est pas juste*) que l'on retrouvera plus loin dans certains moments du déroulement de la mesure éducative.

4.1.2. Trajectoire marquée par une double fragilité des personnes et du parcours institutionnel

L'entretien avec la mère nous renseigne sur le début de l'intervention socio-éducative lorsque Paul était dans sa deuxième année de maternelle. La première orientation a été faite vers le CMPP par l'assistante sociale de l'école maternelle. Par la suite, le suivi du CMPP a été remplacé par une mesure d'AED effectuée par une autre association que celle qui a exercé une AEMO.

La mère a souhaité arrêter le suivi au CMPP en raison de l'éloignement géographique du service et du manque de prise en compte de son attente. La mère a alors décidé d'organiser elle-même un accompagnement psychologique pour son fils dans le secteur privé lucratif.

Pendant cette première mesure éducative, la mère a dû faire face aux problèmes de santé de ses parents. Elle souligne avoir rencontré les éducateurs trois fois pendant deux mois de mesure. Le père les a rencontrés plus souvent. Les conclusions faites par le service après deux mois de mesure ont choqué la mère. Le rapport a souligné son incapacité à prendre soin de son enfant, le conflit parental étant envahissant. Puis, la mesure d'AED s'est transformée en AEMO. La mère nomme ce passage en ces termes : *« je suis désolée que vous me fassiez rentrer dans un système aussi lourd parce que vous n'avez réglé aucun problème, vous deviez être une sorte de médiateur entre le père et moi »*. N'étant pas d'accord avec les conclusions du rapport, en particulier le manque de soins apportés à son fils, elle a demandé au service de faire une note correctrice au rapport. *« Vous ne pouvez pas dire que je ne prends pas soin de mon enfant et que je ne vois pas les problèmes de mon enfant. Puisqu'en plus c'est moi qui ai fait appel à vous, c'est moi qui ai demandé avec le CMPP vraiment une aide pour que mon fils aille mieux »*. Cette note a été envoyée à l'ASE et au juge à la demande de la mère. L'information concernant la date de la première audience est parvenue, à la mère, deux semaines avant, au moment de son absence au domicile. Avec l'accord de son ex-conjoint, la mère a obtenu le changement de la date d'audience. Une des raisons principales de cette demande était sa volonté de pouvoir lire le dossier avant rencontrer le magistrat. *« Je vais lire le dossier pour être au courant de ce qui se passe et savoir ce qui a été dit de mon enfant, et travailler dessus et me défendre et demander ce qu'il faut faire, enfin même pas me défendre, aller dans le sens, dans le bon sens »*. La mère voulait vérifier si la note correctrice avait bien été envoyée par l'association. Elle a été surprise d'apprendre que l'audience prévue initialement a eu lieu, seulement avec le père et Paul. Le contenu de cet entretien avec le juge était inclus dans le dossier et mis à la connaissance de la mère. On peut constater ici la fonction de vérification que la lecture du dossier peut avoir pour un parent.

L'aide de l'avocat a été sollicitée par la mère dans la procédure visant à faire établir la garde partagée par le juge des affaires familiales. Mais ce service n'a pas été facile à obtenir. La mère

l'exprime en ces termes : « *J'ai eu une très belle expo à cette époque qui m'a permis de payer l'avocat. Mais après moi je ne peux pas, je n'ai pas assez d'argent, là je vis chez mon compagnon, moi je n'ai pas assez d'argent pour me payer une avocate pour tout, déjà je dois payer mon atelier, je dois payer pour mon fils aussi, je ne peux pas* ».

4.1.3. Quand l'outil de la recherche a une fonction de tiers dans le déroulement de la mesure éducative

Dès le premier entretien, qui se déroule entre l'intervenante et la mère de Paul, la question du rapport aux écrits se pose à partir de la lecture du jugement de renouvellement de la mesure d'assistance éducative, comme le montre l'extrait ci-dessous issu du 1^{er} entretien

JUGEMENT (Extrait)	A - Restitution des échanges
<p>[avis de l'expert psychologue repris en début de jugement]</p> <p><i>Madame P. n'interroge pas sur un mode serein les conséquences que les multiples changements de pays ont pu avoir sur le développement psychologique de Paul depuis sa petite enfance. Paul semble avoir développé une insécurité de base qui pourrait être à l'origine d'une relation fusionnelle (Pathologique) avec sa mère laquelle semble avoir été le seul point de repère fixe lors des multiples déménagements auxquels il a été confronté.</i></p>	<p>[1^{ère} phrase de la restitution rédigée par l'éducatrice dans la fiche de compte rendu, validée par la mère]</p> <p><i>Madame P. ne perçoit pas les changements de pays et d'écoles quand Paul était petit comme des ruptures répétées pour lui. Elle précise qu'elle a cherché à veiller à une continuité pour Paul en restant en lien avec son école à Paris. Elle indique qu'elle est partie pour fuir Monsieur S. qui s'était montré violent à son encontre. C'est la meilleure solution de protection qu'elle a trouvée à ce moment-là. Madame se sent incriminée de manière répétée dans son rôle parental alors qu'elle est justement déjà empli de culpabilité. (...)</i></p> <p><i>Ce ne sont pas mes voyages qui ont rendu Paul fragile émotionnellement, mais c'est le faux engagement de son père.</i></p>

Extraits du jugement et de la fiche n°1

La mère réagit à l'expertise psychologique lors de l'entretien comme elle l'a fait en audience, cette réaction ayant été notifiée dans le jugement dans ces termes : « *A l'audience Madame P. indique qu'elle déplore que l'expert psychologue n'ait pas pris en compte le contexte de la petite enfance de Paul, la rupture de communication imposée par Monsieur S. Elle considère que ces voyages étaient une richesse pour Paul, lequel a développé au retour de ceux-ci, de l'eczéma* ». Madame P utilise la fiche pour poursuivre et développer son point de vue. Elle y exprime également son désaccord avec l'analyse de l'expert. Pour sa part, le père de Paul rejoindra l'avis de Mme P. lors de l'entretien suivant : « *Monsieur perçoit les voyages de Paul avec sa mère, quand il était petit, également comme une richesse* ».

Cet extrait de la fiche ainsi que l'entretien avec la mère confirment que le désaccord relatif aux effets des voyages sur le développement de Paul se situe non pas entre les parents, mais entre la mère et l'institution en charge de l'expertise. Même si la dimension conflictuelle qui caractérise la relation entre les deux parents apparaît clairement dans l'argumentation de la mère justifiant ses voyages, tel que cela est relaté dans la restitution des échanges : « *elle [la mère] est partie pour fuir Monsieur S [son ex conjoint] qui s'était montré violent (...) c'est le faux engagement de son père. C'est un engagement belliqueux et déstabilisant* ».

Cette dynamique conflictuelle occupe l'espace réservé à l'expression de la famille dans la première fiche de compte rendu et il en sera de même dans la plupart des fiches suivantes. En contrepoint de l'avis des intervenantes (l'éducatrice et la psychologue) noté dans la partie A : « nous proposons l'hypothèse que Monsieur S. pourrait craindre d'être critiqué dans ses prises d'initiative compte tenu de l'exigence de Madame à l'égard de Paul », la mère répond dans la partie B que « M. S. se retranche derrière de fausses craintes ». Reprenant des éléments lexicaux du rapport d'expertise (la fragilité émotionnelle de Paul), la mère dit que le père « ne cesse de créer des problèmes et de rendre la vie de Paul dans une instabilité émotionnelle » et elle fournit une série d'exemples pour illustrer ses affirmations.

Ces exemples évoqués également dans l'entretien de recherche, dans la plupart de cas, concernent les événements perturbants « *Là par exemple, il prend mon enfant, trois jours avant, il dit qu'il a besoin de son passeport, moi j'ai un truc qui est prévu au Maroc, je ne sais pas si on va y arriver, je ne sais pas si je vais avoir son passeport, parce qu'il va dire qu'il l'a perdu, enfin je suis toujours dans l'angoisse d'un événement. Ou je l'emmène au ski, on loue un truc on a de la chance, et ben il va m'amener Paul 24h après, ou juste quelques heures après si je lui dis "on a un train, est ce que tu peux me l'amener à 11h plutôt qu'à 15h" ben il va me l'amener à 18h* ».

Dans ce premier entretien, l'éducatrice et la psychologue établissent différentes perspectives et hypothèses de travail :

- 1) *Nous avons invité Madame P. à entamer un suivi thérapeutique afin d'avoir un espace suffisamment disponible pour l'écouter et la soutenir.*
- 2) *Laisser davantage de place à Monsieur S. apporte le bénéfice d'un relais éducatif, mais également le risque que les choix faits par Monsieur ne soient pas les meilleurs aux yeux de Madame.*
- 3) *L'ami de Madame P. pourrait être une personne médiatrice rassurante pour Paul entre Madame P. et Monsieur S.*
- 4) *Il est important que Paul prenne conscience que les deux milieux, celui de son père et celui de sa mère, sont séparés.*
- 5) *Pour les rendez-vous au service pour Paul, nous alternerons dans la mesure du possible entre le mercredi et le vendredi afin de répartir entre les parents la charge de l'accompagner au service.*

Extraits de la fiche n°1

« Faire tiers, c'est aussi faire sienne la question de la crise, y prendre place sans y participer (...) avant d'être une fonction, le tiers est d'abord une place dont chacun se saisit à sa manière pour déposer une parole, pour redéfinir ce qui ne pouvait plus se dire », indique X. Bouchereau (2016, p. 95). Ainsi, les extraits ci-dessus attestent d'une posture qui prend en compte la séparation des parents (*sont séparés ; répartir entre*) en intégrant la question de la place de chacun (*un espace suffisamment disponible ; davantage de place ; les deux milieux*) afin que le travail de tiers (*relais éducatif ; personne médiatrice*) se poursuive. Le projet des intervenantes s'inscrit effectivement dans l'application des attendus tels qu'ils ont été stipulés dans le jugement prolongeant la mesure d'AEMO (cf. *supra*). A ce sujet, l'entretien de recherche nous renseigne sur la médiation qui était attendue par la mère depuis son entrée dans le système de la protection de l'enfance. Au moment du passage de la mesure d'AED à celle d'AEMO, la mère le fait comprendre aux professionnels d'AED en ces termes : « *je suis désolée que vous me fassiez rentrer dans un système aussi lourd parce que vous n'avez réglé aucun problème,*

vous deviez être une sorte de médiateur entre le père et moi ». Concernant le service en charge de mesure de l'AEMO, cette attente s'exprime également « *l'Association fait ce qu'il peut, essaie d'être médiateur, mais tout le monde dit : dès que Mr S. fait un petit pas en avant "oh vous devriez être contente Mme P. regardez les efforts qu'il fait", mais c'est un enfer, c'est toujours un enfer, et dès qu'il peut nous emmerder il le fait ».*

La méthodologie de la présente recherche est en interaction directe avec la conduite de la mesure, puisque ces pistes de travail écrites sont portées à la connaissance de la famille. La mise par écrit vient réifier l'intention éducative. A tout le moins, elle la formalise et la rend partageable en permettant, le cas échéant, de s'y référer ou d'y réagir en temps réel, ce que la mère ne fait pas lors de cet entretien.

Dans le deuxième entretien, qui se déroule avec le père de Paul, la fiche de compte rendu constitue elle-même un outil de médiation. La parole des uns et des autres y circule, au sein même de la rubrique A (restitution des échanges) ou dans la partie B (remarques de la famille) en réponse à la partie A ; le même mécanisme d'interaction via la fiche est aussi observé entre les parties C et D.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<p><i>Nous évoquons l'hypothèse que tout comme Paul, Monsieur a un souci fort de bien faire les choses, le concernant, en tant que père, au point qu'il préfère se retirer afin de ne pas être dénigré par Madame dans les choix éducatifs qu'il pourrait faire.</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>Monsieur ne valide pas cette hypothèse. Il a uniquement le sentiment d'être manipulé par Madame.</i></p>	
<p><i>Monsieur a le projet de construire une nouvelle vie pour lui et pour Paul : « un château fort », « une forteresse », un « endroit préservé ».</i></p>	<p style="text-align: center;">→</p> <p><i>« forteresse », je me suis un peu emporté : volonté de construire un lieu protégé.</i></p>
C - Commentaires du service	D - Remarques de la famille sur ces commentaires
<p><i>Nous avons pensé à la possibilité que Paul puisse être accueilli dans un internat éducatif.</i></p> <p style="text-align: center;">→</p> <p><i>Cela lui permettrait d'avoir un lieu stable et qu'un tiers soit davantage présent entre les parents (équipe d'accueil de l'internat).</i></p>	<p><i>Je ne suis pas favorable à un relais éducatif de type internat.</i></p> <p><i>Je pense que Madame est en capacité de s'organiser pour gérer le quotidien et les prises en charge.</i></p> <p style="text-align: center;">→</p> <p><i>Paul pourrait le supporter malgré tout. On va y arriver, si Madame se calme.</i></p>

Extraits de la fiche n°2

Les extraits ci-dessus relatent les échanges entre le père et les intervenantes, avec le support de la fiche de compte rendu. Là aussi, la notion de tiers est évoquée en suggérant qu'elle soit assurée par un internat éducatif. On relève comment le conflit et les désaccords entre les deux parents sont très présents (*sentiment d'être manipulé ; si Madame se calme*) dans des énoncés qui concernent initialement des précisions et correctifs exprimés par le père à l'attention des intervenantes.

La même observation peut être faite à partir de la fiche suivante qui correspond à un deuxième entretien avec Mme P. Cette dernière répond point par point au texte de la restitution rédigé par l'éducatrice.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<p><i>Madame désapprouve le fait que Monsieur S. ait agi sans lui demander son avis, ni solliciter le JAF. Elle soulève la question de la confiance qu'elle peut accorder à Monsieur S. En réaction, elle est tentée de ne pas laisser Paul aller chez son père la deuxième semaine des vacances de décembre, au moment où Monsieur S. souhaite accueillir son fils à nouveau.</i></p>	<p><u><i>En réponse au paragraphe 1 :</i></u> <i>Nous parlons du fait qu'un jeudi après-midi, jour où Monsieur S. devait récupérer son fils pour le week-end, Paul m'annonce que son père ne le prendra plus pendant 1 mois ! (...)</i> <i>Non seulement M. S. nous a laissé dans un problème très compliqué à résoudre, mais il m'en a surajouté.</i> <i>M. S. est imprévisible. Nous ne pouvons jamais compter sur lui. M. S. n'a aucune conscience morale vis-à-vis de son fils, ni paternelle, ni bienveillante.</i></p>

Extraits de la fiche n°3

Nous n'avons retenu ci-dessus qu'un seul exemple pour illustrer cette dynamique de questions-réponses. La totalité de l'espace réservé aux remarques de la famille est utilisée à cette fin par Mme P avec la même présentation graphique (*En réponse au paragraphe 2 ; ... En réponse au paragraphe 3*, notés en titre et soulignés par la mère). Comme dans l'exemple ci-dessus, dans ses différentes réponses la mère exprime ses griefs à l'égard du père. En la matière, dans l'entretien suivant, l'éducatrice en fait la remarque :

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<p><i>Nous avons renvoyé à Mme P. le fait qu'elle parlait régulièrement de M. S. en entretien et qu'il était important de privilégier cet espace pour aborder la situation de Paul</i></p>	<p><i>M. S. pose des problèmes très régulièrement ce qui génère du stress, des angoisses et de gros problèmes pour Paul. Comment ne pas en parler ?</i></p>

Extraits de la fiche n°4

Dans ce nouvel extrait, les intervenantes tentent un recadrage, l'expression « *privilégier cet espace* » évoquant leur volonté de rester centrées sur la fonction de tiers qui leur est assignée. L'exemple ci-dessus montre que la fiche de compte rendu est aussi un lieu de dialogue et doit également être analysé dans la perspective d'une utilisation autre des fiches par les protagonistes. Ce qui est notable ici, c'est l'exploitation des fiches par les intervenants dans le continuum de l'intervention.

La lecture des fiches par l'éducatrice, dans l'après-coup, comme elle le ferait pour relire une prise de note classique, lui permet de porter un regard distancié sur la nature des échanges durant les différents entretiens. Cet exercice met en évidence le fait que la mère parlait régulièrement du père. L'éducatrice en fait la remarque à la mère (*nous avons renvoyé à Mme P*) qui se justifie, à nouveau par des incriminations à l'égard du père de Paul (*M. S. pose des problèmes*). La mère conclut par une nouvelle question destinée à l'éducatrice qui peut aussi être interprétée comme un élément supplémentaire de justification. En effet, l'expression sous une forme interrogative « *comment ne pas en parler ?* » peut tout autant être comprise comme « *il est impossible de ne pas en parler* », ce qui est une manière de clore l'échange.

Cette attitude repérée chez la mère, avec d’incessants griefs d’un parent à l’encontre de son ex-conjoint, est également notée pour le père de Paul, à l’exemple de l’entretien suivant (fiche n°5). Une note positive est évoquée dans la partie restitution des échanges par le père qui déclare que « *Paul est plus apaisé quand il le retrouve* » et aussitôt, la relecture ayant eu lieu le jour de l’entretien, il relativise lui-même dans la rubrique B ce qu’il vient de dire en introduisant la responsabilité, selon lui, de la mère : « *Malgré l’apaisement manifeste suite à la nouvelle organisation, Paul continue à recevoir des informations de sa mère qui ne le concernent pas* ».

Plus loin, dans cette même fiche, les intervenants formulent un avis technique ; dans leur fonction de tiers, ils rappellent que « *c’est important que Paul perçoive que ses parents peuvent dialoguer même s’ils ne sont pas d’accord* », ce qui est immédiatement invalidé par le père qui affirme que « *Paul ne peut pas percevoir qu’un dialogue est possible* ». Il est toutefois important de noter que le père attribue la responsabilité de cela aux deux parents en poursuivant : « *une dissonance totale du discours de chacun* », ce qui peut apparaître comme un fléchissement dans les griefs que s’adressent mutuellement les parents.

La fiche de compte rendu suivante donne également à voir des éléments techniques relatifs à la conduite de la mesure²⁷ :

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>« Madame considère que Paul est maltraité chez son père : Monsieur S. gave les poches de Paul de bonbons. Nous ne percevons pas de maltraitance de Monsieur contre Paul, mais nous aborderons avec lui cette question des bonbons.</i>	<i>Paul a de nombreuses caries, alors que M. S. est en charge de prendre soin des dents de Paul (VIA UN DENTISTE de son choix) et qu’il n’a toujours pas de rendez-vous.</i>

Extraits de la fiche n°6

On observe ci-dessus comment les professionnelles restent guidées par leur rôle de tiers. Sans souscrire à la déclaration de la mère en termes de maltraitance, elles prennent en compte le sujet évoqué et indiquent que cette question de bonbons, dont Paul serait gavé, sera évoquée avec le père. Comme l’a fait le père dans l’exemple plus haut, en se positionnant par rapport à l’avis des intervenantes, la mère de Paul argumente et justifie l’emploi du terme de maltraitance. Elle le fera à deux endroits de la fiche, dans l’espace qui lui est dédié (cf. ci-dessus), mais également en insérant des remarques écrites directement dans la partie A : « *VOUS OMETTEZ L’Essentiel Paul a de nombreuses CARIES !!!* » (cf. *supra.*). A l’évidence, la mise en place des fiches dans le cadre de la recherche a ouvert une nouvelle modalité de dialogue entre les familles et le service.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Elle [la mère] déplore que Monsieur ait informé Paul qu’elle ait eu un cancer du sein. Elle a pu ensuite en discuter avec Paul sur le contexte de la survenue de la maladie et le rassurer.</i>	<i>Vous oubliez de dire que Paul a été extrêmement touché, perturbé, violenté par cette nouvelle (...) pendant deux mois, ce fut une grosse source d’angoisse.</i>

Extraits de la fiche n°7

²⁷ Il y a ici un point à souligner tant cette lisibilité des pratiques, et plus encore celle de la part accordée à la réflexion des acteurs, reste peu développée dans les rapports d’AEMO (Rousseau, 2007, p. 217).

Dans ce dernier extrait, la formulation « *vous oubliez de dire* » nous semble s'apparenter plus à une interpellation directe de l'éducatrice qu'à une simple omission que lui signalerait la mère. Y compris après avoir interrogé l'éducatrice sur ce point précis, on ne peut affirmer que ce que dit la mère (*Paul a été extrêmement touché, perturbé, violenté par cette nouvelle*) a été effectivement évoqué en entretien avec autant de détail, car non retranscrit dans la fiche de compte rendu. Ce propos de la mère peut aussi correspondre à des précisions non abordées suffisamment durant l'entretien et qu'il convient, selon elle, de mentionner. Les deux hypothèses restent ouvertes. Par ailleurs, la relecture de la fiche ayant lieu plus d'un mois après l'entretien, la formulation, au présent avec l'emploi de la deuxième personne, s'apparente effectivement à une forme de dialogue direct entre la mère et l'éducatrice, via la fiche de compte rendu.

En conclusion, l'étude de cas présente l'intérêt du croisement d'une diversité de matériaux. Rapports éducatifs, rapports d'expertise, fiches de compte rendu, entretien avec le chercheur, nous apprennent combien la question des écrits peut s'avérer primordiale aux yeux des parents. Ce qui est énoncé par un autre (travailleur social, expert, juge) à son propos (un membre de la famille) n'est jamais anodin, bien au-delà de l'information transmise. Nous avons pu observer dans cette situation que la fiche de compte rendu pouvait remplir ce rôle de tiers comme un mode d'expression autre, pour l'un et l'autre des parents. Ainsi, la fiche de compte rendu, outil de la recherche, est également un outil au service de l'intervention éducative.

4.2. Lola : Les écrits des professionnels : une question de confiance

Lorsque la mesure d'AEMO au profit de Lola est édictée, la fillette est âgée de 1 an ½. Une information préoccupante, adressée par les services de la PMI au procureur de la République, est à l'origine de la saisine du juge des enfants. Il y est évoqué la fragilité de la mère et les incidences de cette situation sur le développement de Lola, les parents ne souhaitant pas se saisir des mesures d'aide proposées. Lors de l'audience au tribunal pour enfants, les parents ont déclaré, suivant les termes du jugement, « *qu'ils ont très mal vécu la menace de transmission de signalement aux autorités judiciaires, se sentant trahis* ». Cette question de trahison, et donc de confiance à restaurer, sera étudiée dans la présente étude de cas.

La prise en compte de cette question du sentiment de trahison apparaît tout à fait incontournable dans le traitement de la mesure d'AEMO, comme un préalable à l'action éducative, les parents n'ayant pas accepté que des écrits soient adressés au juge sans qu'ils soient informés, ni du contenu de ces écrits, ni même de la démarche de signalement. Cet aspect de la problématique familiale est ainsi en totale concordance avec l'objet de la présente recherche à laquelle les parents ont accepté de participer en s'en saisissant comme une opportunité.

Pour la mère de Lola, son expérience en protection de l'enfance commence lorsque Lola a cinq mois. A ce moment précis, la famille commence à être suivie par la PMI. La psychologue de la PMI a vu la mère quelques fois et lorsqu'elle constate que l'état dépressif de la mère s'aggrave, elle l'oriente vers une autre structure plus spécialisée de la pédopsychiatrie. Selon la mère les consultations se passent très bien pour elle et sa fille, mais son état ne s'améliore pas. « *Les médecins ont vu que j'allais vers la dépression assez gravement, avec des emportements sur Lola, alors pas physiques, je ne l'ai jamais frappée, mais à beaucoup m'énerver, et que je n'ai pas contesté bien sûr vis-à-vis du juge* ». Par la suite, les médecins font une orientation vers

l'hôpital de jour pour mère et enfant. Elles y sont suivies pendant quatre mois, à raison de 3 jours par semaine. La mère obtient également une place en crèche pour la soulager de la présence de sa fille. Nous sommes en septembre 2015, la mère effectue un voyage de 17 jours pour des raisons professionnelles et après son retour entreprend à nouveau le suivi en pédopsychiatrie dans le même service de la PMI. Ce service l'oriente vers un autre service de la PMI où le médecin rencontré envoie le signalement au juge. Dans l'entretien de recherche, la mère décrit la situation en ces termes : « *Et donc cette dame m'a menacée du juge pour enfant si je ne prenais pas des dispositions pour me redresser. Le juge a dû estimer que j'étais une femme qui était en dépression depuis un certain temps et qui avait vu trop de psy et de gens des services sociaux, pour laisser passer ça. Donc j'ai pris un avocat parce que j'ai les moyens, je l'ai payé 500 balles* ». Dès le premier entretien avec le service d'AEMO, le sujet des écrits adressés par différents professionnels (PMI, crèche et CMP) est abordé par les parents « *On a pris un avocat, car on a découvert qu'on a écrit beaucoup de choses sur notre dos, des choses inexactes. La crèche n'a rien dit avant d'envoyer la lettre* » et la question du contradictoire est évoquée de manière très explicite « *on a découvert en audience la lettre de la crèche, comment on peut se défendre ?* ». L'accès aux écrits apparaît bien comme une forte préoccupation pour les parents, tel que l'atteste cet extrait de la restitution de l'entretien dans la fiche de suivi « *le Dr X a eu la gentillesse de me lire la lettre envoyée au Juge des enfants* », cette phrase étant toutefois nuancée dans la rubrique réservée aux remarques de la famille « *Les Parents expliquent qu'ils n'ont pas eu la vision finale du courrier du CMP* »²⁸.

L'avocat de la mère a lu le rapport de signalement qui a « *totallement scandalisé* » la mère. Selon elle, son propos a été totalement décontextualisé. Elle le dit dans l'entretien de recherche : « *C'est comme si on prenait un tout petit morceau d'un petit discours et qu'on met sur internet pour faire un buzz, c'est un peu la même chose. Donc ça a fait un buzz. Notamment une phrase absolument mémorable dont je m'en souviendrais certainement toute ma vie où j'ai l'air de dire que je vais aller me faire violer en Centre Afrique, non, non, cette phrase j'ai dû la dire, mais à mon avis c'était sur le ton de l'humour, certainement en étant un peu stressée parce que la Centre Afrique est le 5e pays le plus dangereux au monde... Après j'ai eu un geste malheureux, c'est de porter ma fille sur son dos pour la faire rire, de façon régulière, devant le docteur de la PMI qui bien évidemment l'a mis dans le rapport, ou alors de dire que mes beaux-parents avaient des tendances alcooliques. Ce sont des petits éléments qui se sont retournés contre moi, qui finalement ont un peu sali le processus que j'avais engagé, de manière volontaire* ». La mère souligne à plusieurs reprises le fait qu'elle « *s'est dénoncée* » elle-même à la PMI et aux services sociaux, en tirant la sonnette d'alarme et en disant « *attention je peux avoir un comportement agressif envers ma fille et ça pourrait aller très loin* ». Cependant, un peu plus loin dans l'entretien la mère témoigne de sa capacité de changer la perspective d'analyse de la situation : « *Je pense que dans mon cas particulier si j'avais été à la place des médecins qui étaient en face de moi, j'aurais réagi de la même façon : cette femme ne doit pas aller plus loin, il faut la mettre devant un juge, il faut l'arrêter dans sa dépression,*

²⁸ Sur le plan grammatical, on observe dans ces exemples un mécanisme inverse aux constats présentés plus haut, avec le recours à un discours rapporté direct pour transmettre la parole des parents dans la rubrique « restitution » (« *a eu la gentillesse de me lire ...* ») alors que dans l'espace réservé à la famille, là où la famille est invitée à s'exprimer par elle-même, le discours rapporté est indirect (« *Les Parents expliquent qu'ils n'ont pas eu ...* »).

dans sa chute, etc. Je pense qu'elles ont fait le bon choix, après quand ça nous arrive à nous on est toujours un peu, quand on est une jeune mère, une jeune maman, vous vous rendez compte un peu le CV que j'ai ».

Le compte rendu de ce tout premier entretien nous apprend que les échanges entre les parents et le service ont été exclusivement consacrés à un retour sur l'origine de la mesure éducative à travers le prisme de la question de la confiance. La restitution relate le propos des parents alors que les interventions de l'éducatrice ne sont pas retranscrites. On peut en déduire une posture d'écoute²⁹ de l'intervenante qui s'est attachée à privilégier cet espace de parole. Les parents estiment ne pas avoir été entendus durant la période qui a précédé la décision d'AEMO (*c'est moi qui ai demandé de l'aide en mars 2015 quand je n'allais pas bien ; on a été à l'initiative de tous les suivis*), ou ne pas avoir été compris (*une situation fragile vue de l'extérieur*) et même d'avoir été trahis (cf. extrait du jugement ci-dessus). En laissant les parents s'exprimer librement sur ces sujets, l'éducatrice permet de restaurer un lien rompu et parfois conflictuel (*le Dr, X médecin de PMI, a des relations très difficiles avec elle, très conflictuelles*). Sans ce lien à restaurer, l'intervention éducative serait vaine.

Les démarches qui ont conduit à la mise en place de la mesure constituent une expérience signifiante dans la vie d'une jeune mère. Le manque de confiance en soi est une des conséquences de la disqualification que l'on peut éprouver en tant que parent, comme la mère de Lola le souligne dans l'entretien de recherche. *« Quand on est une jeune mère et qu'on finit, alors que notre fille a à peine 15 mois, devant le juge pour enfant, là on se demande vraiment si on est capable d'être mère, franchement. Aujourd'hui je mets un peu d'eau dans mon vin parce que oui, j'étais une jeune mère et au final je ne suis pas une si mauvaise mère que ça, je m'emporte beaucoup moins sur ma fille qu'avant parce que j'ai appris aussi à gérer ses pleurs »*. La décision du juge pour enfant et la mesure d'AEMO sont vécues comme une sanction par la mère. De plus, le mot « confiance », dans son propos, se réfère aussi au rapport à soi-même et à l'estime de soi en tant que parent. On observe que la démarche d'accompagnement initiée par la mère elle-même a, selon elle, une plus grande valeur et constitue « une véritable solution ». *« J'ai pris la décision depuis septembre d'être suivie par une psychologue pour enfants, qui me coûte très cher, mais j'ai de l'argent, privé, je la vois une fois par mois avec Louise, et de continuer ma psychothérapie... Alors je vois cette psychologue pour enfants une fois par mois, je vois mon psy une fois par semaine, la véritable utilité, d'ailleurs c'est pour ça que pour le moment »*.

Dans la totalité des entretiens suivant cette première rencontre, le problème de la relation de confiance avec les institutions reste présent, comme le montrent les extraits suivants issus des différentes fiches de compte rendu.

Entretien n° 1 : *je suis mal à l'aise, quelque chose s'est brisé en termes de confiance ; la défiance que j'ai montrée.*

Entretien n° 2 : *Madame B. dit être contente et rassurée des retours de la directrice de la crèche, mais elle reste prudente.*

²⁹ Ce qui sera confirmé après quelques mois d'accompagnement éducatif : *« Les parents disent qu'ils se sentent écoutés lors de la mesure éducative »*.

Entretien n° 3 : *Madame B. partage les réflexions de son mari tout en disant qu'elle n'arrive pas à être totalement tranquille. (...) elle n'avait plus de confiance après le signalement.*

Entretien n° 4 : *il y avait une réunion d'information à la crèche à laquelle Madame B. avait initialement prévu d'aller. Mais le matin même, lorsqu'elle a compris que la psychologue de la crèche était présente, elle n'a pas souhaité rester. Madame B. dit qu'elle ne se sent pas en confiance en présence de certaines personnes et la psychologue de la crèche en fait partie.*

Elle [la mère] reste encore méfiante de ce que le médecin de la crèche aurait pu transmettre.

Entretien n° 5 : *Madame B. questionne ce qui se passera à la prochaine audience. Elle veut savoir s'il faut prendre un avocat encore ou pas. « J'ai besoin de me sentir soutenue, la présence de l'avocate m'a aidée lors de la première audience »*

Entretien n° 6 : *Madame B. dit qu'elle préfère penser que peut-être le Juge pourra demander la prolongation de la mesure (...) Elle ne veut pas trop penser que c'est fini tant que l'audience n'a pas encore eu lieu.*

Pour autant, dans l'entretien de recherche, la mère souhaite est que la mesure d'AEMO s'arrête définitivement : *« Mon seul souhait c'est qu'on repasse en jugement devant le juge des enfants en juin - juillet, je ne comprendrais pas que le juge ne dise pas « on lève la sanction ». Dans l'entretien de recherche, elle exprime sa volonté d'engager un avocat pour l'audience suivante : « Je prendrai un avocat parce que la dernière fois j'étais sans avocat, et c'est surtout qu'à la prochaine audience j'espère vraiment obtenir la fin de tout cela et que le juge décide que j'ai suffisamment fait, de manière générale, pour que ça n'aille pas plus loin quoi. Je ne comprendrais pas qu'elle prenne une autre décision que celle – là. Je le prendrais assez mal d'ailleurs »*

Ce sentiment d'être sanctionnée, selon l'expression de la mère, est renforcé par le constat que la décision instaurant l'AEMO lui a porté un préjudice, en arrêtant le suivi initial qui, selon elle, marchait bien. *« Ça m'a porté préjudice parce que ces dames, elles m'aidaient beaucoup, elles étaient vraiment là, elles étaient vraiment un soutien pour moi, et comme maintenant je suis dans l'hyper méfiance ben je n'y suis pas retournée, on a perdu, eux ils ont perdu finalement l'aide qu'ils m'apportaient, et moi j'ai perdu l'aide qu'ils m'apportaient aussi, par méfiance, donc personne n'a rien gagné ».*

Progressivement, le déroulement de l'AEMO permet d'aborder les points relatifs aux attitudes éducatives des parents et en la matière, surtout celles de la mère. Cette dernière utilise à deux reprises la rubrique « B - Remarques de la famille sur cette restitution » de la fiche pour justifier (cf. ci-dessous) les propos relatés par l'éducatrice à son sujet ou concernant sa fille.

A - Restitution des échanges	B - Remarques de la famille sur cette restitution
<i>Lola est très éveillée, elle s'adapte bien, mais la plupart de temps elle joue seule</i>	<i>Madame dit que Lola a un caractère indépendant vu aussi ce que j'ai vécu³⁰</i>
<i>Elle se souvient lorsqu'elle était petite, sa sœur jumelle et elle-même étaient assez difficiles avec la nourriture et leur mère les obligeait à manger. Elle ne veut pas reproduire les mêmes choses avec sa fille.</i>	<i>J'avais une mère débordée, pas en mesure de s'occuper suffisamment bien de nous. J'ai peut-être reproduit quelque chose de mon histoire.</i>
<i>Lola ne fait pas trop « la difficile »</i>	<i>Lola s'autogère, quand elle était bébé je n'étais pas bien, pas assez disponible</i>

Au cours de ce même entretien, l'éducatrice est attentive à l'attitude de Lola et à son comportement avec ses parents. Les résultats de cette observation seront mis par écrit, dans un second temps entre deux rendez-vous, dans la partie réservée aux commentaires du service. On y apprend que « *Lola circule bien entre les parents. Elle sollicite les deux, mais va un peu plus vers son père. Elle peut être un peu timide au début, mais accepte facilement la présence de tiers, accepte de jouer avec moi, de regarder un livre ensemble. (...) Lola progresse dans le langage. Elle dit des mots, reconnaît les animaux, les couleurs. Elle est curieuse, s'affirme* ». Le texte se termine par une appréciation concernant les parents « *L'entretien avec les parents se passe bien, mais ils sont « inquiets », sous tension* », les tout derniers mots de ce compte rendu rappelant la persistance d'une certaine inquiétude des deux parents.

La mère observe elle-même le changement de son attitude vis-à-vis de sa fille : « *Là je suis en train de remonter la pente, même si j'ai des moments de faiblesse, mais je sais de mieux en mieux y faire face quoi. Sortir, sortir et laisser ma fille déjà, si ça ne va pas je sors et je laisse ma fille, je pense qu'il vaut mieux que je sorte une heure je la laisse à mon mari, plutôt que je reste avec elle. C'est déjà ça* ».

L'attitude rassurante de l'éducatrice de l'AEMO joue un rôle important dans l'ensemble des rapports que la mère peut entretenir avec les institutions éducatives. L'approbation de l'éducatrice sert parfois à la mère à légitimer sa propre décision. Car sa décision, notamment lorsqu'elle s'oppose à l'institution, peut constituer une source de la « sanction » (pour emprunter le vocable utilisé par la mère), ce qui ne sera pas le cas lorsqu'une institution réconforte le parent dans la justesse de la décision prise. Cette interdépendance peut être observée dans cet extrait de l'entretien. « *Après je pense que le docteur, je ne sais plus comment il s'appelle, qui a écrit la lettre pour le juge, en fait je pense que, en fait il nous avait proposé qu'il y ait une dame qui vienne à la maison pour m'aider un peu, et j'ai dit non, je refuse ça catégoriquement, même si le juge m'en parle la prochaine fois - c'est non. Déjà M. B [éducatrice d'AEMO] est venue une fois, finalement elle a constaté qu'il n'y avait rien, on vit dans un cadre sain et serein, enfin pas forcément serein, mais sain, voilà personnellement je ne veux pas qu'il y ait quelqu'un qui vienne chez moi, on n'est pas à ce degré-là de dangerosité, on n'en est pas à un danger sanitaire pour mon enfant, donc c'est inutile* ».

30 A nouveau sur le plan grammatical, on note dans cet extrait que les deux types de discours (direct et indirect) se succèdent dans un même énoncé « *Madame dit que Lola a un caractère indépendant vu aussi ce que j'ai vécu* ».

Dans cette situation où les relations avec les intervenants sociaux ont été difficiles, l'intervenante du service d'AEMO est particulièrement vigilante en ce qui concerne ses contacts avec les différents partenaires. Ainsi, elle prend soin d'informer les parents de la programmation d'une réunion de synthèse avec les professionnels de la crèche, ce qui conduit les parents à demander « *qui y participera et s'ils vont avoir un retour de cette synthèse ?* ». A l'évidence la crainte de ce qui pourrait se dire dans cette réunion entre partenaires, et surtout de ce qui pourrait en résulter, reste une importante source d'inquiétude « *Elle [la mère] appréhende ce qui pourra se dire lors de la synthèse, car c'est ce qui s'est passé l'année dernière* ». Toujours guidée par ce même souci de mise en confiance, l'éducatrice programme avec les parents une rencontre quelques jours après cette réunion de synthèse. La restitution de cet entretien dans la fiche de suivi précise « *concernant la synthèse entre le service et la crèche, Madame B. dit se sentir rassurée qu'entre professionnels on constate que Lola va bien* ». Dans le même registre du travail de lien avec les partenaires du service, il est noté que « *Mme B. ne s'oppose pas à ce que nous entrions en contact avec la thérapeute et elle nous transmet ses coordonnées* », ce qui marque un réel changement au regard de la défiance initiale des parents vis-à-vis des intervenants.

Le travail de réassurance semble avoir porté ses fruits et les parents ont normalisé leur relation avec la crèche. Le père « *veille à maintenir des liens réguliers avec la crèche (...) très présent au quotidien, il récupère Lola à la crèche vers 17h30* » et pour sa part, la mère est « *en lien régulier avec la directrice de la crèche et cela est suffisant selon elle* ». Dans le rapport adressé au juge des enfants, après un an d'intervention, cette question est toujours prégnante. Dans les premières lignes de ce rapport, l'éducatrice réutilise les fiches de la recherche en citant, à la lettre (*cf. supra.*), les déclarations de chacun des parents lors de l'engagement de la mesure. La question de la confiance est même reprise en conclusion du rapport « *les relations entre les parents et les professionnels de la crèche sont désormais de bonne qualité, malgré une certaine méfiance qui demeure. Les parents restent attentifs et parfois inquiets des remarques de la crèche* ». Il est par ailleurs intéressant de noter que le rapport fait également état de changements de la part des professionnels en indiquant que « *l'équipe [de la crèche] a pu prendre en compte certaines demandes de Madame B.* » ce qui représente une évolution positive au regard des difficultés relevées à l'origine de cette mesure d'AEMO.

Cependant, lors de l'entretien de recherche, à la question « *quels conseils pourriez-vous donner aux parents qui sont entrés en protection de l'enfance* », la mère répond : « *De faire profil bas, désolée je vais être très méchante, de faire profil bas, ce que je fais actuellement, et de plus ne rien dire, à personne, si j'ai un problème j'en parle à mon psy, j'en parle à la psychologue pour enfants qui me suit moi et ma fille. Mais plus aucune personne qui travaille dans le social, ni la directrice de la crèche, ni un travailleur social, ni une psychologue publique, rien, vous voyez. Comme quoi, ils ont tout perdu et moi aussi* ». L'adhésion stratégique du parent a été décrite et analysée par plusieurs chercheurs.

Pour conclure, il est noté dans le jugement qui prononce la mainlevée de la mesure d'AEMO : « *A l'audience, Monsieur et Madame B indiquent s'être assez rapidement sentis en confiance avec le service éducatif et avoir pu échanger facilement. Ils expliquent que les observations de la crèche sont positives et rassurantes quant à l'évolution de Lola* ». Ainsi, la mesure d'AEMO s'est attachée à restaurer le rapport dit de confiance entre les institutions éducatives concernées

et les parents qui s'étaient sentis trahis suite à la transmission d'écrits, notamment ceux de la crèche. Le travail d'accompagnement a placé la question des écrits au cœur de l'intervention sur la base de la méthode proposée dans le cadre de la recherche-action. L'accès aux écrits du service et la possibilité pour les parents de s'y exprimer ont constitué un outil technique dans le cadre de l'exercice de la mesure illustrant comment une recherche peut, sous certaines conditions, avoir un effet tangible sur l'activité étudiée. La confiance retrouvée, d'abord avec le service et ensuite avec la crèche, a permis de lever les inquiétudes au fondement de la décision du juge des enfants.

4.3. Mme C. ou lorsque la mesure éducative devient un facteur de résilience

Madame C. est mère de trois enfants (de deux pères différents) qui ont grandi dans un climat de violence conjugale, dont ils étaient également victimes (exposition à la violence conjugale et victimes directes).

L'un des enfants a dénoncé les actes de violence que la mère subissait dans son couple. Le signalement a été envoyé par l'école. *« Ils m'ont prévenu qu'ils allaient le faire et moi à partir de là, je n'avais qu'à attendre de voir ce qui va se passer ».*

En 2012, lorsque les enfants ont été placés en accueil d'urgence et ensuite en famille d'accueil, la mère s'est vue retirer la garde des enfants. Cela a eu une forte résonance, car elle a été elle-même élevée en famille d'accueil pendant son enfance.

La mère s'est fortement opposée au placement des enfants en province, car elle souhaitait être présente dans l'éducation de ses enfants malgré le placement. De plus, elle exigeait que les deux enfants soient placés dans la même famille d'accueil. Ce fut le cas. Lors de l'entretien de recherche, elle a témoigné tout de même de la difficulté à organiser les visites avec la première famille d'accueil. *« Les enfants ont été changés, les visages attristés, au niveau du vestimentaire ce n'était pas ça. J'avais toutes les difficultés à les joindre au téléphone, le téléphone était toujours occupé chez la famille d'accueil aux horaires auxquelles j'avais le droit d'appeler. Après ces créneaux horaires, quand j'appelais on me disait « c'était trop tard ».* Mme C. a décidé d'alarmer le service du placement. Suite à cela, elle a découvert que le service n'arrivait pas non plus à rencontrer l'assistant/e familial/e car toujours absent/e aux réunions. Au final, les enfants ont été placés chez une autre famille d'accueil où, selon la mère, les enfants se sont sentis bien. *« Cette deuxième famille d'accueil ne m'a pas fermé la porte, elle faisait tout pour que les liens avec mes enfants ne soient pas coupés ».*

Les enfants retournent chez la mère en 2014. La première mesure d'AEMO pour les deux enfants a été instaurée à ce moment-là. En 2015, une autre ordonnance a mis en œuvre l'accueil d'un des enfants dans un service d'accueil de jour. La mesure d'AEMO a été renouvelée en 2015 et c'est à ce moment-là que la mère a donné son accord pour participer à la recherche. Mme C. et ses enfants vivent aujourd'hui en résidence sociale.

Le rapport des professionnels au moment du renouvellement de la mesure nous apprend les améliorations concrètes qui ont pu être réalisées en lien avec une nouvelle organisation de la vie de la famille. L'un des enfants a intégré un ITEP en internat. L'autre enfant a changé d'école et a participé à un séjour de vacances en famille d'accueil. Un atelier jeux mère/enfant a été également proposé par le service d'AEMO. La mère s'est engagée dans une formation professionnelle en direction des personnes âgées et elle a obtenu son permis de conduire. Toute la famille a commencé une thérapie familiale.

4.3.1. Sentiment d'être considéré comme sujet de droit

D'après la mère, la première assistante sociale qu'elle avait rencontrée, ne l'écoutait pas. Dans le contexte de la relation conflictuelle avec le père des enfants, l'assistante sociale, selon la mère, défendait la partie du père. Un déménagement dans un autre département a entraîné un changement d'intervenant. « *Là ils m'ont vraiment écouté. Ils ont aussi accepté la personne que je suis, parce qu'il y a plein qui n'acceptent pas* ».

« *Quand on m'a rendu mes enfants en 2014, on m'a mis une mesure d'AEMO et là j'ai rencontré Mme X [éducatrice]. J'ai eu beaucoup de chance d'être avec elle. Elle aime son métier ça se voit. Elle ne compte pas le temps. Et souvent les autres quand il y a l'heure, c'est tac-tac vite fait, ils s'en foutent de notre avis. J'ai de la chance, elle me détaille tout, elle me prévient. J'accepte mes torts aussi. Elle m'explique tout toujours en détail. Elle est disponible pour moi* ». La mère souligne l'attitude de l'éducatrice au moment de la lecture du rapport « *Elle m'a dit : "s'il y a des choses à ajouter dites le moi ou s'il y a des erreurs"* ». Cela n'exclut pas des moments de tension voir des positions rappelant un retour à la règle. L'inquiétude du service s'exprime dans cet extrait de la fiche :

C – Commentaires et avis du service	D – Remarques de la famille sur ces commentaires
<p><i>Madame est bloquée en ... [à l'étranger] et les enfants sont chez leur père. Or, la juge a autorisé un week-end sur deux et la moitié des vacances.</i></p> <p><i>= Prévoir un entretien avec le chef de service et Monsieur X [père des enfants] pour rappeler le cadre judiciaire.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Contacter les écoles.</i>- <i>Faire une note au Juge des Enfants pour faire part de la situation.</i>	<p><i>Les enfants étaient chez le père. Ce n'était pas mon choix, j'étais bloquée en [à l'étranger].</i></p>

Mme C. qui a une longue et mauvaise expérience avec la protection de l'enfance souligne que cette attitude d'ouverture et de dialogue est assez exceptionnelle. Elle dit d'avoir rencontré dans son parcours des personnes qui faisaient « un strict minimum ». « *Et des fois ça ne passe pas physiquement avec la maman, ils mettent les bâtons dans les roues, comme c'était au moment où on m'a retiré mes enfants* ». Elle continue « *c'est très difficile à vivre et à contenir cette violence qui monte en vous, surtout qu'on vous fait comprendre que c'est vous la méchante* ».

4.3.2. Accès à l'écrit

Malgré de nombreuses audiences qui ont suivi le signalement, la mère n'a vu aucun des rapports concernant ses enfants ou elle-même. Elle dit de ne pas avoir demandé à les voir, car « *de toutes les façons, ils vont mettre ce qu'ils veulent* ». Elle n'a jamais reçu une proposition ou une suggestion de la part des différents services rencontrés en l'invitant à voir le dossier. « *Je n'ai jamais demandé parce que je sais que parfois avec ces personnes cela peut nous mettre encore plus dans des problèmes* ».

En arrivant au service d'AEMO, elle a pu prendre connaissance des anciens rapports qui étaient en possession du service et qu'elle n'avait jamais consultés. Ce moment est notifié dans une des fiches de compte rendu d'entretien comme un moment fort de l'entretien en avril :

A – Restitution des échanges entre la famille et le service	B – Remarques de la famille sur cette restitution
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Entretien avec le Chef de service, les éducateurs référents et Madame pour reprendre le parcours de Madame et finaliser le D.I.P.C.</i> - <i>Difficulté du couple parental et des conséquences sur l'évolution des enfants.</i> - <i>Réaction de Madame vis-à-vis des écrits (anciens rapports) et de la réalité des faits : Mme très affectée de cela.</i> - <i>Écriture D.I.P.C.</i> - <i>Échange sur la recherche Action et transparence de nos actions.</i> - - <i>Faire demande d'une M.A.P.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oui j'ai été avec le chef de service et les éducateurs et j'ai répondu à tout. Cela a été clair.</i> - <i>Oui on a parlé de toutes les difficultés avec mon ex dans l'intérêt de trouver une solution pour les enfants, qui restent à leurs places d'enfant.</i> - <i>J'ai été très surprise et touchée des anciens rapports, ça m'a fait très mal. Le chef de service et les éducateurs m'ont écouté, et ils m'ont soutenu.</i> - <i>Oui.</i> - <i>Oui.</i> - <i>Faire une demande de mesure d'accompagnement protégé (M.A.P.)</i>

L'entretien ci-dessous, qui a lieu deux mois après, revient à ce moment de lecture « accompagnée » des rapports :

C – Commentaires et avis du service	D – Remarques de la famille sur ces commentaires
<ul style="list-style-type: none"> - C – Commentaires et avis du service - <i>Prévoir un rendez-vous avec Mme seule, suite au dernier entretien qu'elle a mal vécu. L'encourager à aller consulter le dossier au Tribunal.</i> - <i>Contacteur les écoles avant les grandes vacances.</i> - <i>Demander de reparler de la situation en équipe.</i> - <i>Voir comment on travaille avec le père.</i> - <i>Lien avec l'A.D.E.F.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suite à la dernière rencontre que j'ai mal vécue, je n'étais pas d'accord par rapport à des choses dites.</i> - <i>Ils ont relié des choses fausses.</i> - <i>J'ai voulu laisser du temps avant de reprendre contact avec l'équipe.</i>

Ces extraits montrent l'impact, la force et une certaine violence avec laquelle les rapports non lus auparavant peuvent être reçus par la personne concernée. Cela ne questionne pas le principe

de la lecture elle-même (qui relève du droit fondamental à l'information), mais amène une réflexion sur la méthode employée au moment de la lecture.

La mère n'a jamais pensé à prendre un avocat. Elle avait l'air surprise lorsque cette question a été abordée lors de l'entretien de recherche. Selon elle, cette pratique n'est pas très fréquente et les parents ne sont pas informés du droit à l'avocat.

Madame relève le sens d'une ordonnance qui selon elle « *doit dire ce qu'on doit faire dans l'année* ». Elle souligne également que « *dans la dernière ordonnance M. [l'un des enfants] a été totalement oublié. [...] Avec cette juge ça ne passe pas. Déjà l'année dernière elle ne m'a pas écouté. Prochainement j'ai une audience, je suis assez angoissée. Ça fait deux fois que j'arrive à me la fermer. J'espère que cette fois elle m'écouterà* ».

4.3.3. Faire confiance

Pour la première fois au cours de la mesure d'AEMO, la mère a compris qu'il est possible de prendre connaissance d'un rapport avant l'audience. Un pas de plus a été fait dans le cadre de la recherche-action, car la mère a pu lire le contenu du rapport et le compléter par ses propres dires (mentionnés en italique dans le rapport). La possibilité offerte à la mère et la manière consensuelle dont le rapport a été travaillé, ont conduit à une des conclusions suivantes mentionnées dans le rapport : « *Pour information, Madame a participé à une recherche-action organisée par l'association Jean-Cotxet, intitulée « Le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits en A.E.M.O. ».* C'est pourquoi le rapport pourra être complété par la parole et l'avis de Madame que nous retranscrivons en italique. A la lecture du rapport, Madame est d'accord avec ce qui est retranscrit et ne souhaite rien rajouter d'éléments supplémentaires ».

Selon cette mère qui dans son enfance a connu des périodes de placements longs, le service de la protection de l'enfance personnifie l'intervention de l'Etat dans la sphère privée d'un individu. Sa méfiance vis-à-vis de ces services est nourrie par la maltraitance qu'elle a subie dans les lieux d'accueil en protection de l'enfance.

La confiance en son éducatrice d'AEMO a transformé la mesure d'assistance éducative en un réel facteur de résilience dans le rapport entre la mère et la protection de l'enfance. « *Maintenant j'ai envie d'avancer dans la vie et je suis capable de me remettre en question. Ça fait 2 ans que je suis avec elle, j'ai appris à la connaître. Même si j'ai tort, elle va me parler d'une certaine manière, pas reprochable, elle va me proposer, en demandant « si vous êtes d'accord », on ne va pas vous forcer. Elle connaît mon vécu, mais elle fait la part de choses entre moi telle que je suis et mon histoire* ».

Ainsi, une mesure contrainte peut être transformée en facteur de résilience, si la personne se sent en sécurité. Elle produit de la différence dans l'expérience parentale et par la même devient un soutien recherché par les parents au regard des besoins identifiés et/ou exprimés par eux.

5. MISE EN PERSPECTIVE EN GUISE DE CONCLUSIONS

Le déroulement de la présente recherche est resté guidé par une volonté d'amélioration des pratiques sur le plan du contradictoire et de l'appropriation d'un dispositif expérimental par les différents acteurs qui ont contribué à cette démarche. En conséquence, la conclusion du rapport, qui de fait met un terme à ce texte dans sa matérialité, ne doit pas pour autant clore le travail engagé. Tout au contraire.

Parce que la démarche s'est efforcée d'impulser une dynamique professionnelle en déterminant les contours d'un travail qui reste à poursuivre, la présente conclusion s'attache à favoriser une mise en perspective en deux temps. Le premier s'appuie sur les remarques et suggestions qu'ont pu faire les professionnels durant toute la durée de la recherche, en donnant des indicateurs sur l'opérationnalité d'un dispositif pérenne en termes de contradictoire. Le second porte un regard sur la globalité de la recherche en retenant les enseignements qui peuvent en être tirés à ce jour.

5.1. Les effets de la recherche : ce qu'ont pu en dire et en faire les professionnels

Pour questionner le principe du contradictoire dans l'élaboration des écrits en AEMO, posant collectivement comme hypothèse que son respect pouvait être amélioré, la présente recherche s'est attachée à offrir à des familles un espace qui leur permettrait d'avoir accès à des écrits les concernant durant l'exercice des mesures éducatives. En plus de ce droit de regard sur des comptes rendus formalisés au sein de fiches spécifiques, c'est un droit d'agir que les parents se sont vus octroyer, en ayant la possibilité de consigner leurs propres remarques et avis sur la rédaction des fiches par les travailleurs sociaux.

Une telle initiative visait d'abord les familles, principalement les parents, mais également leurs enfants, afin de faire en sorte que les dispositions du décret du 15 mars 2002, jugées par certains insuffisantes, soient optimisées. Ainsi, l'accès aux rapports écrits tel que prévu par le décret, c'est-à-dire sous conditions dans le cadre du tribunal, a été anticipé en permettant aux parents d'avoir connaissance d'autres écrits en amont du rapport final adressé au tribunal, et surtout en les invitant à y prendre part.

La recherche nous a montré comment les parents avaient pu se saisir de cette possibilité, diversement selon les situations, à l'aune de la singularité de chacune des mesures d'AEMO. Cet espace de lecture/écriture a donc été intégré au déroulement de la mesure éducative en impactant de fait le processus habituel de l'intervention. Ce ne sont donc pas seulement les familles qui ont été « affectées » par la recherche, mais également les professionnels qui ont dû significativement adapter leurs pratiques en matière d'écrit, mais également pour certains en termes de conduite d'entretien.

Les éducateurs ont été mobilisés en temps réel pour cette démarche, bien au-delà des temps spécifiques généralement dédiés à une recherche (par exemple, la simple participation à des groupes de travail et à des réunions). Le renseignement des fiches par les professionnels a constitué un nouvel outil qui a la particularité d'être au service de la recherche et qui, en même temps, agit concrètement sur l'action et devient, de ce fait, au service de celle-ci. Cela induit pour les intervenants un changement de posture qui tient à l'instauration d'une modalité d'échange et d'interaction écrite peu fréquente, la relation établie dans le contexte de l'AEMO étant habituellement basée sur une pratique langagière orale. Le changement de posture est également lié à une réduction de l'asymétrie qui caractérise les liens entre professionnels et usagers dans le champ du travail social, et très spécifiquement dans le cadre de la protection de l'enfance.

Nous restituons dans les lignes qui suivent ce que les professionnels ont pu dire de cette expérience inédite pour chacun d'eux.

La prise de note consécutive à un entretien, ou concomitante à celui-ci, est une pratique très répandue. Les travailleurs sociaux des deux services nous ont tous déclaré y recourir (« *Moi j'écris toujours des notes après un rendez-vous* ») et il n'y a donc pas, sur ce point, d'incidence sur les modalités d'intervention habituelles. En revanche, le fait d'avoir à soumettre cet écrit aux participants de l'entretien a impliqué d'importantes mesures d'adaptation, comme le souligne une éducatrice : « *La recherche/action m'a demandé un plus gros investissement que d'ordinaire en termes d'organisation (notes à remettre au propre et à agencer)* », en référence à un travail nécessaire entre la prise de note à l'état brut et sa version transmissible à un tiers.

Pour cette raison, notamment, le remplissage des fiches a été qualifié de « chronophage » par l'ensemble des professionnels. C'est aussi pour cela que la méthode proposée n'a pas permis de consigner d'autres échanges, en dehors des seuls entretiens, à l'exemple des communications téléphoniques, comme le remarque une éducatrice : « *J'ai donc pris le parti de ne consigner que les entretiens et pas les appels téléphoniques. En conséquence, le rapport sera constitué de données qui auront été revues avec les parents, pour lesquelles leur point de vue aura été pris et d'autres non consignées* ». Il est ainsi important de rappeler que la démarche ne prétendait pas répondre à une volonté d'exhaustivité des données à recueillir. Ce qui était recherché, de manière expérimentale, c'était l'évolution d'une posture professionnelle à la faveur d'une place nouvelle laissée aux bénéficiaires des mesures.

Ainsi, parce qu'elle est lourde, contraignante, et en même temps sélective (cf. ci-dessus sur les communications téléphoniques) la méthodologie basée sur le renseignement des fiches telle que nous l'avons conçue pour la recherche, n'est pas modélisable en l'état et ne saurait être appliquée sans adaptation à l'ensemble des mesures d'AEMO exercées par un service.

En dehors de ces points de réserve, les professionnels ont trouvé à travers cette démarche de réels intérêts, notamment par rapport aux effets qu'ils ont pu percevoir au niveau des parents : « *Le père était rassuré par le fait que l'on écrive sur les fiches, parce qu'il n'y avait pas de malentendu, et en même temps cela a permis de le cadrer un peu, car il parle vite et il a un accent, j'écrivais la phrase pour être bien sûre que j'avais compris, je lui demandais si c'était bien cela* ». Le recours aux fiches a permis dans cette situation de compenser une difficulté rencontrée à l'oral : « *cela permettait de se poser, en reprenant le contenu de ce que l'on s'est dit : qu'est-ce que j'ai compris, qu'est-ce qu'il a retenu, est-ce qu'il y a des choses à rajouter ?* ». Le mode renseignement de la fiche, au-delà de ce qui y est consigné sur le fond, modifie la relation entre la famille et les professionnels durant l'entretien, confirmant comment un même outil peut servir en même temps la recherche et la pratique professionnelle.

Ainsi que nous l'avons envisagé lors du lancement de la recherche, l'outil influe sur les pratiques, parfois très significativement, comme nous l'a exposé une éducatrice, dont le point de vue est restitué ci-après dans son intégralité :

« J'ai remarqué que les fiches étaient un appui m'obligeant » à renvoyer des choses pas forcément simples aux personnes, mais plus facile à énoncer, car c'est le cadre de la fiche qui le demande. Sans la fiche, il est possible que j'aurais attendu l'écriture du rapport pour l'énoncer à nouveau. Par exemple, j'ai pu dire à Madame, assez tôt dans la mesure, qu'il semble qu'elle ait beaucoup souffert du premier temps de séparation d'avec son fils, lorsqu'il

a été chez son père pour la première fois, sachant que mère et fils étaient restés tous les deux pendant les premières années de l'enfant, ce qui avait pu créer un lien fort entre eux. Ce n'était pas forcément simple de lui dire, car je n'étais pas sûre qu'elle reconnaisse ce lien fort entre elle et son fils. J'ai pu remarquer qu'il était finalement facile pour elle d'exprimer que ce premier temps de séparation avait été douloureux. Donc rapidement cela a modifié ma perception de ce dont elle avait conscience ».

On observe avec cet extrait qu'il peut y avoir des éléments dont on pense qu'ils seront plus ou moins difficiles à entendre par la famille, mais dont on sait qu'ils seront à écrire au juge. La mise en place des fiches tend à faciliter l'évocation de ces sujets difficiles. D'abord notés dans la fiche et ensuite dans le rapport, la famille a la possibilité d'y réagir avant que le juge en ait connaissance, bien en amont de l'audience. Cela offre pour la famille la possibilité de dépasser le stade de la réaction, pour donner par la suite une réponse plus argumentée. Cela donne aussi la possibilité à l'éducateur de confronter son avis et son analyse au point de vue de la famille, avec l'éventualité d'une évolution de cette analyse. Celle-ci pourra, le cas échéant, modifier ce qui sera à écrire au juge.

Cette scène de lecture/écriture s'apparente à la dialogie telle que l'a définie Edgard Morin, parce qu'elle « repose justement sur la coopération, dans un même système, de logiques différentes, voire contradictoires » (1982, p. 177). Ce concept a été repris par Claudine Manier qui a montré comment « le cadre de l'AEMO est empreint de différentes dialogies qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places lors du processus d'écriture » (2012, p. 39). Il lui est, nous dit C. Manier, « nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au moment du passage à l'écrit et que l'écriture elle-même permet un travail de mise en dialogie observation/subjectivation » (p. 159). L'écriture des fiches et la confrontation de cet écrit à un avis autre, tendent à favoriser ce travail d'objectivation, comme le montre l'extrait suivant : « *En renvoyant au fur et à mesure ce que je perçois à chaque parent, puis en prenant connaissance de leur réponse, j'apprends finalement à mieux connaître la compréhension qu'ils ont de leur situation, les aspects dont ils ont conscience et inversement* ».

Le renseignement de la fiche a aussi été apprécié comme une aide sur plusieurs aspects. « *La fiche est un support aidant qui joue un rôle de tiers entre la famille et nous [les éducateurs]. Ensemble on regarde cette fiche que l'on doit remplir et qui fait suite à une consigne extérieure, du fait de la recherche, ça n'est pas à ma demande, ni à la demande de la mère ou du père et de ce fait cela aide, car on est contraint de le faire ensemble - Si je vous dis cela maintenant [l'éducatrice reprend ici ce qu'elle a dit à mère], c'est parce que je me dois de le faire-* ». Le versant contraignant de la fiche de compte rendu aurait donc des effets positifs, les professionnels ayant remarqué qu'il leur fallait être très rigoureux dans la prise de note, à la différence des notes « seulement pour soi ». La contrainte des fiches, nous signale une éducatrice, « *oblige à évoquer et écrire des éléments qui de toute façon auraient été notés dans le rapport* ».

Une autre incidence concrète a été évoquée : « *si l'on part du principe que l'on doit faire le résumé de nos échanges, cela contient un peu les échanges. Si l'on ne peut pas faire le résumé, autant ne pas aborder le sujet. Si c'est sujet que l'on ne peut pas renvoyer à la famille, il a plus d'intérêt* ». Ainsi, l'outil peut parfois limiter les échanges eux-mêmes ou à tout le moins différer les questions et sujets à aborder. S'il est toutefois peu fréquent que la méthode proposée limite

les échanges, les témoignages des professionnels indiquent que les entretiens s'en sont généralement trouvés plus cadrés, comme le note une éducatrice : « *J'ai pensé que de s'y tenir coûte que coûte apporterait entre autres l'avantage de cadrer les personnes ayant tendance à envahir l'espace de paroles* ».

Cette nécessité de rigueur influe sur la rigueur de l'entretien lui-même. « *Cela permet aux familles de constater que tout ne se passe pas derrière les bureaux, qu'il y a un échange possible et que l'avis du service n'est pas figé, même s'il est écrit* ». L'éducatrice reconnaît par ailleurs que « *c'est plus difficile à mettre en place dans les situations conflictuelles* ». Une autre professionnelle ajoute que « *c'est également rassurant pour les personnes qu'on reçoit de savoir ce qu'on pense de ce qu'on se dit et qu'on va leur dire au fur et à mesure. Cela est d'autant plus vrai pour les personnes qui se sont senties déçues ou trahies à la lecture de rapports les concernant* ». La démarche a aussi permis une réflexion plus globale en termes de posture professionnelle : « *En utilisant les fiches, j'ai réalisé à nouveau la nécessité de commencer par valoriser les personnes, parce que ce qu'on souhaite leur renvoyer n'est pas facile à entendre pour elles et elles ont toujours d'abord besoin d'être valorisées* ».

Une autre remarque atteste de l'influence de l'outil sur la conduite d'entretien : « *Maintenant je présente autrement la mesure aux familles au début de l'intervention, notamment en précisant que le travail que l'on fait c'est dans des allers et retours, ce que je ne disais pas avant, dans l'idée que les informations vont de l'un à l'autre, c'est-à-dire de la famille au service, ce que je ne faisais pas avant* ». On observe ici comment la démarche proposée a pu avoir des incidences sur la pratique qui dépassent les seules mesures prises en compte dans la recherche. Il en est de même dans une autre situation, non prise en compte dans la recherche, où le principe des fiches a été repris, en l'adaptant. L'éducatrice souhaitait ainsi pouvoir s'assurer auprès d'une famille, après chaque entretien, de la bonne compréhension de ce qui avait été dit durant la rencontre. Une autre intervenante a proposé à une mère de famille de poursuivre le principe des fiches de compte rendu après la recherche.

Le fait de recourir aux fiches de compte rendu s'est avéré être également une aide méthodologique pour la rédaction du rapport : « *Moi toutes ces fiches elles m'ont servi pour écrire le rapport, j'ai écrit le rapport à partir des fiches, je trouvais intéressant d'avoir cet outil parce qu'il y avait à la fois un condensé de tout ce qui s'était dit et les commentaires qu'avait fait la famille, et j'ai utilisé aussi mes propres commentaires, ce que je me disais à moi-même sur les entretiens* ». On peut poser l'hypothèse que la rédaction d'un rapport s'en trouve améliorée, ce travail pouvant s'appuyer sur des écrits intermédiaires précis. Une éducatrice évoque une certaine valeur ajoutée par rapport aux prises de notes classiques, avec l'apport du commentaire de familles. L'élaboration des fiches semble en effet représenter une aide concrète dans l'élaboration du rapport, à l'exemple de certaines parties des fiches qui ont été reprises intégralement dans le rapport, sans avoir à effectuer un travail de reformulation.

Plusieurs professionnels ont indiqué comment les parents avaient été partie prenante de la méthode proposée, en faisant parfois leurs propres suggestions : « *Cette façon de faire est venue suite à la proposition de Madame de remplir sa partie dans la salle d'attente en attendant qu'on la reçoive, car elle voulait ne pas perdre de temps. (...) Ma façon de procéder pour remplir ces fiches a donc évolué* ». Le dispositif peut avoir une fonction rassurante « *J'ai eu le sentiment que c'était rassurant, en particulier pour la mère d'avoir à chaque nouvel entretien la fiche résumant notre entretien précédent* ». En même temps la procédure apparaît délicate,

conduisant les professionnels à prendre des dispositions particulières : « *Je les retranscris [les notes d'entretien] et les donne ensuite à lire à Madame. Je la laisse écrire ce qu'elle veut. Pendant ce moment, je cherche quelque chose à faire pour éviter une situation de gêne et permettre à Madame de prendre le temps d'écrire ce qu'elle veut* ».

La lecture intégrale des rapports de fin de mesure aux familles est l'une des répercussions de la recherche sur la pratique des professionnels les plus objectivables, à notre sens particulièrement positive sur le plan du contradictoire. L'intérêt de cette lecture a été plusieurs fois évoqué, tout en mentionnant là encore la nécessité de prendre certaines précautions : « *j'ai pensé que c'était important de prévenir les personnes que c'était un moment qui pouvait être déstabilisant, pas évident de lire un tel écrit, mais que nous étions là pour accompagner leur réaction* ». Cette lecture est aussi au service de la qualité du déroulement de la mesure éducative : « *Je trouve intéressant de relire le rapport à la famille. Cela m'est arrivé récemment de relire un rapport à une mère de famille, mais après l'audience, parce que la mère n'avait pas eu le temps d'y aller avant. Elle n'était pas très contente de certaines choses qui s'étaient dites à l'audience, elle voulait savoir ce qui avait été écrit dans le rapport. Mais il n'y avait pas que moi qui avais écrit pour l'audience, il y avait aussi les services de la petite enfance et le personnel de la crèche* ».

Pour les professionnels, la fiche de compte rendu ne peut, dans sa forme actuelle, être systématisée, « *la systématisation de la mise en place des fiches nécessiterait d'avoir moins de familles à suivre pour ne pas limiter le nombre de rencontres, ou encore d'espacer les rencontres, avec des entretiens, certes un peu moins nombreux, mais qui seraient peut-être plus efficaces ? C'est peut-être cela qu'il faudrait privilégier. Le retour des parents sur l'écrit présente un intérêt nouveau qu'il faudrait pouvoir maintenir* ». Une proposition a été formulée dans ce sens : « *Un petit compte rendu pourrait être fait, un bilan d'étape à mi-mesure, qui serait remis aux familles, ce serait moins contraignant que le renseignement des fiches expérimenté dans le cadre de la recherche, et ce serait un moyen de faire le point par écrit en sollicitant l'avis des familles* ».

Une nouvelle dynamique de travail, via l'écrit, remet les familles au travail autrement que lorsqu'on les interpelle oralement. L'outil est à la fois intéressant (du point de clinique) et utile (sur le plan du contradictoire), mais il doit être aménagé pour être fluide quant à son utilisation dans le déroulement de la mesure ; l'outil serait donc à retravailler sur le plan de son opérationnalité, en étant assoupli. La poursuite de la réflexion pourrait, en s'appuyant sur cette première expérimentation, offrir une nouvelle dimension à partir de laquelle l'écriture potentialise les effets du dire, dans l'intérêt d'un contradictoire amélioré et d'un soutien des familles renouvelé.

5.2. Les effets de la recherche du point de vue des parents

Selon le propos recueilli par notre collègue d'ATD Quart Monde lors des réunions avec les parents, nous pouvons redire que la mise en œuvre de la recherche a pu clarifier ou expliciter les attentes des parents en ce qui concerne le contenu du rapport à envoyer au juge. Un des parents l'explique en ces termes : « *Moi j'aurais préféré écrire là où je ne suis pas d'accord. Je mettrais clairement que je ne suis pas d'accord, et qu'on le mette sur le rapport. Que le juge saura que c'est moi-même qui a exprimé cela* ». Une mère définit ainsi sa compréhension de la démarche : « *J'ai compris que maintenant on voudrait nous donner la parole pour écouter notre opinion (...) si on est bien écouté, si on n'est pas écouté, si on voulait que ce soit autrement...* ».

Il est apparu assez clairement que les parents ont vu l'intérêt de participer à l'écriture de la fiche de compte rendu des entretiens si leurs propos pouvaient être reflétés dans le rapport. « *C'est moi qui écris (sur les fiches d'entretien). Mais comme je l'ai dit, ça je l'ai fait pendant six mois, mais dans le rapport final qui devait être transmis au juge, ça n'a pas été pris en compte. Je ne vois pas l'opportunité de faire ça, si ce n'est pas pris en compte* ».

Les entretiens de recherche ont montré que ces attentes ne sont pas nouvelles. Si les parents appréhendent les rapports des professionnels, c'est souvent parce que, soit ils ne connaissent pas leurs contenus, soit ils ne sont pas en mesure, compte tenu de l'asymétrie du pouvoir dans le rapport à la justice, de réagir par écrit, en proposant une autre narration en ce qui concerne les faits et leur interprétation.

La participation à la recherche a donné au parent le statut « d'énonciateur » (Boutanquoi 2016). Ceci s'est montré rapidement insuffisant, car les parents ont bien compris que la reconnaissance institutionnelle s'acquiert par une prise en compte de leurs dires dans les rapports envoyés au magistrat, leur permettant ainsi d'influencer le processus de prise de décision au moment de l'audience.

Lire et remplir la fiche ont pu effectivement constituer une démarche de formation, facilitatrice quant à la lecture du rapport final. Une mère rend compte de cela en ces termes : « *c'est différent quand on (nous parents) lit ou quand on écrit. Lors de la dernière rencontre, j'ai exprimé cette situation à l'éducateur. Lui il m'a fait savoir que c'était un changement de ses habitudes de travail donc que lui il n'était pas encore en mesure de faire lire un rapport au moment de l'entretien, ça lui était plus difficile d'écrire tout ce qu'on se dit, l'oral étant beaucoup plus rapide que l'écrit. Des fois il avait besoin de revoir ce qu'on s'est dit. Et que c'est à l'entretien suivant qu'il m'a fait le résumé de l'entretien, pour voir si je suis d'accord avec ce qui est écrit, ou si je ne suis pas d'accord (...) Et à l'entretien d'après, c'est lui qui lit* ».

Cette mère soulignait qu'elle aurait aimé lire elle-même la fiche et non que l'éducateur lui lise la feuille de compte rendu de l'entretien. Au fur et à mesure de la recherche, le comité technique a convenu que lorsque le parent le souhaitait, il lui sera proposé d'écrire lui-même dans la partie de la fiche consacrée au point de vue des parents. Cette proposition implique le partage d'un même objet technique (au sens de M. Akrish, 2006) entre deux acteurs qui institutionnellement ne peuvent pas être considérés comme semblables. Dans les cas où cela a pu se faire, le partage de cet objet technique a matérialisé, en quelque sorte, le partage de l'action éducative et des décisions/propositions qui ont été faites au cours de la mesure. Les professionnels et les parents

sont devenus des co–propriétaires de cet objet sans que cela annule leurs places réciproques au sein de l’institution.

M. Boutanquoi (2016) a montré les difficultés de construire un récit commun autour d'une compréhension partagée de la situation de l'enfant, « un récit qui puisse faire sens tant pour les familles que pour les professionnels » (p.54). L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche a pu dépasser ces obstacles au niveau des écrits intermédiaires. Une mère le relate de cette manière lors de la réunion du groupe des parents. « *Quand je suis en entretien, elle [éducatrice] prend les notes et après elle retranscrit ici et elle me donne et je prends le temps pour lire et après je porte toutes mes remarques justificatives dans le cadre ici. En fait s'il y a eu des omissions, d'accord ou pas d'accord, je le mets là et après au prochain rendez-vous elle reporte encore les remarques que j'avais faites en bas avec le rapport du jour et je relis encore. S'il y a des manquements, s'il y a des omissions, moi je refais encore la même chose* ». Cependant cette démarche n'a pas été installée pour tous les parents dans la même temporalité, comme l'explique l'extrait ci-après : « *Mais je vous dis, entretien après entretien avec l'éducateur, je n'ai jamais rempli cette fiche (...) jamais. Il vient avec son cahier et restitue ce qu'on s'est dit dans l'entretien d'avant. Et il s'excuse parce qu'il me dit que c'est une nouvelle méthode de travail et qu'il n'est pas encore habitué. Je n'ai jamais vu cette page comme ça. Écrire moi-même mes remarques, je n'ai jamais vu...* ». Lors de la réunion collective des parents, cette mère a découvert qu'elle n'avait pas eu la fiche en main ni pu écrire elle-même et donc que sa possibilité d'expression avait été limitée.

L'introduction de la fiche comme « objet technique » au cours de la mesure éducative a induit plus qu'un changement d'habitude en termes de méthodologie d'intervention. L'intervenant a dû également opérer un changement dans son positionnement professionnel. A travers cette recherche, nous avons pu réaliser combien il est difficile de faire exister la parole des parents en tant que telle et de ne pas la « retravailler » ou la reformuler, en l'incluant dans les phrases conçues par les professionnels.

L'élaboration d'un récit commun est un résultat ou le moyen de la participation qui selon Lacharité (2011, p. 71) « vise en premier lieu à introduire et à intégrer les multiples niveaux de réalité et points de vue qui entrent en jeu dans les décisions et les actions destinées à répondre aux besoins des enfants ». La parole posée devient conscientisée. A une question portant sur la démarche globale de la recherche, une des mères répond : « *Moi, je trouve que c'est parfait parce qu'au moins, il y a vraiment de la communication. C'est-à-dire un espace de parole, je dirais même une prise de conscience...* ». Les parents désirent être écoutés et associés à l'élaboration des actions qui concernent leur enfant - « *Moi, je trouve que si on veut aider une personne, on va l'aider dans le sens de ses besoins. Mais pas en essayant de trouver ce qui est le meilleur pour nous. Parce que le meilleur pour nous c'est nous qui le savons. C'est nous qui vivons la situation, ou qui traversons des difficultés au jour le jour.* ». Ceci bien évidemment interroge d'une manière plus globale le statut de l'expertise issue de l'expérience et de son articulation avec l'expertise professionnelle construite à la base du savoir et de l'expérience professionnelle. Selon A. Vulbeau (2010), le « pilotage par l'aval » au sein des organisations du travail social et de l'intervention sociale permet de penser une action nourrie par les points de vue des personnes à qui elle est destinée. Cela permet aux institutions de dépasser une simple expertise théorique, organisationnelle ou institutionnelle et, dans un premier temps, d'entrer dans le monde de l'éprouvé, pour finalement développer des recherches avec les personnes concernées (Robin, Delcroix et al 2014). Cette participation devrait permettre aux personnes

concernées de contribuer au développement de nouvelles compétences, à la transformation de leurs représentations concernant les « aidants », mais aussi plus largement le monde social et institutionnel qui les entoure et qui a un impact sur leur pouvoir d'agir. Le développement du pouvoir d'agir (Vallerie et al., 2012) des personnes en tant que finalité du travail social et de l'intervention sociale permet d'ancrer la notion d'« empowerment » dans des différents espaces interactionnels aussi bien dans l'univers de la recherche que de celui de la formation.

Nous espérons que l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche et la connaissance produite sur cette base donne quelques indications sur la pertinence d'élaborer des pratiques et des outils co-construits par les professionnels et les parents. Il s'agit d'aller au-delà de l'injonction à travailler avec la famille et d'envisager des méthodologies d'intervention qui se base sur les droits. Ces dernières impliquent que les groupes cibles soient considérés comme des « détenteurs de droits » reconnus par la loi et que les services d'action éducative ne soient pas de simples prestataires de services, mais des « responsables » qui sont tenus de garantir et de protéger l'effectivité de ces droits. Cette approche nécessite une réflexion au sein des services, mais aussi au sein des lieux de formation en travail social qui préparent les professionnels à exercer ce métier.

Références bibliographiques

- AKRISH M. « Les objets techniques et les utilisateurs de la conception de l'action. In : AKRICH M, CALLON M., LATOUR B. « Sociologie de la traduction : textes fondateurs ». Paris : Presses des Mines
- ARDOINO J. (1977), *Education et politique*. Paris : Gauthier Villars,
- ARDOINO J., MIALARET G., (1995). « L'intelligence de la complexité – Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques ». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, no 1, p. 203- 219
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992), Repères dans le champ du discours rapporté, *L'information grammaticale*, 55, pp. 39-42.
- ATD Quart-Monde & LST (2012). *Vos écrits nous regardent, un film pour réfléchir autrement à la transmission des écrits de l'Aide à la Jeunesse*. Vidéo.
- BEAUD S. (1996), *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique*, Politix, vol. 9, n°35, p. 226-257.
- BOUCHEREAU, X. (2016). *La posture éducative. Une pratique de soi*. Paris : Eres
- BOURDIEU P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOUTANQUOI M., ANSEL D., BOURNEL-BOSSON M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : construire la confiance*. Laboratoire de psychologie (EA 3188), Université de Besançon. Recherche financée par l'ONPE.
- BOUTANQUOI M. et all (2016), « La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (n° 39), p. 37-57
- CABANTOUS D., ROBIN P. (2016). « Les ressources parentales au prisme des écrits professionnels : comment lire entre les lignes ? », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (n° 39), p. 59-79.
- CARDI, C., DESHAYE, F. (2012). « Assistance éducative et droit des usagers. L'écrit au cœur des transformations de l'État social », pp. 169-189, in : PROTEAU, L., COTON, C., *Les paradoxes de l'écriture : sociologie des écrits professionnels dans les institutions d'encadrement*, Rennes : Presses Universitaires.
- CHAILLOU, P. (1992). *L'enfant et sa famille face à la justice*. Paris : Privat.
- CHAMBEAU Marc (2011). *Pour une glasnost dans l'aide à la jeunesse. La communication des écrits aux familles*, Liège : Editions Jeunesse et droit.
- CHAUVIÈRE M., 2003, « La loi de rénovation sociale restituée à son contexte », *Les cahiers de l'actif*, n°330-331, p. 13-26
- CHRISTIEN-GUEISSAZ, E. (2006). « Ce chemin se faisant en mariant postulats et développement de la recherche-action ». In : CHRISTIEN-GUEISSAZ, E., CORAJOND, G., FONTAINE, M., RALINE, J.B. (DIR.). *Recherche-action, processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : Harmattan, pp. 12-40.
- CNCDH (2013). « Avis sur le droit au respect de la vie privée et familiale et les placements d'enfants en France ». *JOFR n°0176 du 31 juillet 2013, Texte n°103*

- CORBILLON M., ROUSSEAU P. (2005). « Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4 (Vol. 38), p. 15-29.
- COUTURE CH., BEDNARZ N., BARRY S. (2007). « Conclusion. Multiple regard sur la recherche participative. Une lecture transversale ». In : ANADON M. (sous la dir). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presse de l'Université du Québec
- DARDY, C. (2004). *Objets écrits et graphiques à identifier*. Paris : Harmattan.
- DESHAYES F. (2013), « Lire son dossier au tribunal pour enfants : entre accusation, traduction et trouble dans la place », *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 25 juin 2013, consulté le 19 octobre 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/4372>
- DEWEY J., *The Public and Its Problems* (1927), Athens, Swallow Press/Ohio University Press Books, 1954, p. 207. Traduction française : DEWEY J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris : Gallimard.
- FAVIER, Y. (2003), « L'assistance éducative après le décret du 15 mars 2002 », *Journal du droit des jeunes*, 5 (N° 225), p. 15-24.
- FRAENKEL, B. (2005). « Enquêter sur les écrits dans l'organisation ». In : BORZEIX A, FRAENKEL B. (sous la dir), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions.
- GARDET M., (2009), « Présentation du dossier – paroles libres, paroles captives », *Revue d'Histoire de l'Enfance Irrégulière*, PUR, ENPJJ, n°11.
- GENOUVRIER, E., (1986). *Naître en Français*. Paris : Larousse.
- GIRARD K. (avril 2016). « *Expériences habilitantes et développement du pouvoir d'agir des familles de jeunes enfants en CRDITED (services spécialisés offerts par des établissements de deuxième ligne)* ». Thèse dirigée par Jean-Marie Miron, Germain Couture présentée Université du Québec à Trois-Rivières
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Editions de minuit.
- GOURDOU, J., LECUCQ, O., MADEC J.-Y., (2010). *Le principe du contradictoire dans le procès administratif*, Paris, Harmattan.
- GUINCHARD S., DEBARD T. *Lexique des termes juridiques*, Dalloz, 25ème édition 2017-2018.
- HAMEL J, (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris : Harmattan.
- HARDY G. (2001). *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Paris : Eres.
- HONNETH, A. (1992/2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- HONNETH A.(2004a), « Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance » », *Revue du MAUSS*, 1 no 23, p. 137-151
- HONNETH AXEL (2004b), « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, 1 no 23, p. 133-136.

- HONNETH A. (2016). *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Paris : La Découverte
- HOUZEL D. (dir.) (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Paris, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Éditions Erès
- HUYETTE M., « Accès au dossier ou copie du dossier ? L'assistance éducative hors du droit », *Recueil Dalloz*, 2007, p. 552.
- LAÉ J.F., DESHAYES F., (2011). « Une polyphonie ? Écrire les familles en assistance éducative », *Les Cahiers Dynamiques*, 2 (n° 51), p. 32-38.
- LACHARITE, C. (2011). « Approche participative avec les parents en contexte d'autorité : une brève introduction ». In : BOUTANQUOI M. (dir.), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité* (p. 63-72). Paris : Harmattan.
- LE BLANC G., (2008). « L'épreuve sociale de la reconnaissance », *Esprit*, 7 (Juillet), p. 127-143.
- LECLERC O., (2013). « Expert », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/expert>.
- LEMARCHAND, F. (2014). « Vers une dictature de la transparence : secret et démocratie », *Éthique publique*, vol. 16, n° 1.
- MANIER, C. (2012). « *Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention d'AEMO* », Thèse en sciences de l'éducation, Aix Marseille Université.
- MANIER C. (2012). « *Le rapport d'AEMO : l'écrit professionnel et/ou transmission subjective* ». Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- MATRAS, M-T. (2008). « Les Mots qui Blessent. Analyse de discours et demande sociale. Le cas d'écrits de signalement ». *Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 37-54, n°10.
- MEYER Adrien, Juriste au greffe de la Cour Européenne des Droits de l'Homme. "*La transmission des écrits à caractère personnel ou familial dans la jurisprudence de la Cour de Strasbourg*". Communication présentée lors de la journée de réflexion intitulée « La transparence et la transmission des écrits » organisée par l'AGORA le 29 novembre 2011.
- MORIN E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- MULLIGAN, J., MACCULLOCH, R., GOOD, B., & NICHOLAS, D. B. (2012). "Transparency, hope, and empowerment: A model for partnering with parents of a child with autism spectrum disorder at diagnosis and beyond". *Social Work in Mental Health*, 10(4), 311-330.
- MULLER, B. (1985). *Le français aujourd'hui*. Paris : Klincksieck.
- NEGRE, P. (2000). *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris : Harmattan

- NEZ H. (2013), « Savoir d'usage », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J.-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, Paris, GIS Démocratie et Participation, URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/savoir-dusage>
- ONPE (2013). 8ème rapport annuel. [en ligne] <http://www.oned.gouv.fr>
- Morin, E. (1982). Sciences avec conscience, Paris / Fayard, 1982, 2^{ème} édition, 1990.
- PAYET, J-P, LAFORGUE, (2008) D. « Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance ». In : PAYET, J.-P., GIULIANI, F. & LAFORGUE D. *De l'indignité à la reconnaissance. Enquête sur la voix des acteurs faibles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-25
- PITHON, G., & TERRISSE, B. (1995). « L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale ». In PERREZ M., LAMBERT J.C., ERNEST C., & PLANCHEREL B. (dir.), *Familles en transition* (pp. 360-384), Berne : Hans Huber.
- POTIN E. (2013). *L'action éducative en milieu ouvert. Comprendre les places prises par les acteurs familiaux et professionnels dans l'élaboration des projets d'accompagnement*. Recherche réalisée sous la co-direction scientifique de Annick Madec et Alain Penven, Avec le soutien de la Mission de recherche Droit et Justice, Conseil Général du Finistère, DEMOS – ADSEA 29
- ROBIN P., DELCROIX S., MACKIEWICZ M-P, GOUSSAULT B, BOULOUS, ANAIS DASSY, LINDA M., MAÏTE B., HUBERTE M., FOUZY K, ANGELINA N., LEA D., LEO M., CEDRIC M., MAMEDI D., LORENZO Z., BADREDINE A., YOUSOUF K., SMAIL M. (2014). *Recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance : "Les jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde"*. Rapport de recherche, recherche financée par l'ONED http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/ao2012_robin_rf.pdf
- ROT G., BORZEIX A., DEMAZIERE D. (2014). « Introduction. Ce que les écrits font au travail ». *Sociologie du Travail*, Elsevier Masson, 56 (1), pp.4 - 15
- ROUSSEAU P. (2007). *Pratiques des écrits et écriture des pratiques ; La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris : Harmattan
- ROUSSEAU, P. (2002). « Regard sur les pratiques lors de l'engagement de la mesure d'AEMO » In : P. DURNING ET J. CHRETIEN (Coord.). *L'AEMO en recherche. État de connaissance – État des questions*, pp. 111-124, Vigneux s/ Seine : Matrice.
- ROUSSEAU, P., CORBILLON, M. (2001). « Le suivi des Actions Educatives en Milieu Ouvert : un outil pour la recherche et la pratique ». *La nouvelle revue de l' AIS. Adaptation et Intégration Scolaire*, pp. 53-61, n° 20 du 4ème trimestre 2001, Suresnes : Ed du Cnefid.
- RURKA A. (2008). *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile*. Paris : Harmattan.
- RURKA, A., B. TILLARD, B. VALLERIE ET E. MARTINS. (2011). *Les interventions socioéducatives en milieu ordinaire auprès de familles aux besoins multiples*. Rapport final à l'Observatoire national de l'enfance en danger
- RURKA A., ROUSSEAU P. (2016). *Quel partenariat pour quelle spécificité des pratiques dans le cadre des mesures éducatives*. Rapport de recherche réalisé pour le Service d'Action

Educative en Milieu Ouvert de Bourges, Association AIDAPHI, en collaboration avec le Conseil Départemental du Cher.

RURKA A. (2017). « La voix des « acteurs faibles » dans les processus de production de connaissances ». In : MONCEAU G., *Enquêter ou intervenir ?* Nîmes, Editions Champ Social, 2017, pp.99-108.

SCHÖN D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.

SINTOMER Y., « Du savoir d'usage au métier de citoyen ? », *Raisons politiques* 2008/3 (n° 31), p. 115-133

SITRI, F. (2008). Observer et évaluer dans les rapports éducatifs : de la représentation d'un dire singulier à la description d'une situation. Analyse de discours et demande sociale. Le cas d'écrits de signalement. *Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne nouvelle, N. 10. pp. 95-116.

TERRISSE B. ET AL. (2008), « Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (n° 23), p. 81-101.

TILLARD B., VALLERIE B, RURKA A. (2016). "Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile ». *Enfances Familles Générations*, Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ)/ INRS-UCS, 2016, <<http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/viewFile/442/262>>

VION R. (2006). « Reprise et modes d'implication énonciative », *La linguistique*, 2006/2 (Vol. 42), p. 11-28.

VULBEAU Alain (2010), « Contrepoint - Usages, usagers : les mots pour le dire », *Informations sociales* 2 (n° 158), p. 99-99 URL : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-2-page-99.htm

VALLERIE B (dir). Yann LE BOSSE (Préface) (2012). *Interventions sociales et empowerment (développement du pouvoir d'agir)*. Paris : Harmattan.

WARIN P., (2016). *Le non-recours aux politiques sociales*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Annexes

Annexe 1 – Plaquette de présentation de la recherche



« Le plus grand bien que nous puissions faire aux autres n'est pas de leur communiquer notre richesse, mais de leur révéler la leur » .

- Louis Lavelle

Personnes qui se portent garants de la bonne réalisation de cette étude

- Anna RURKA, Patrick ROUSSEAU: Centre de recherche Education et Formation (CREF EA 1589).
- Maryvonne CAILLAUX et Richard GALICIER: Mouvement ATD Quart Monde
- Direction de l'Association Jean Cotxet

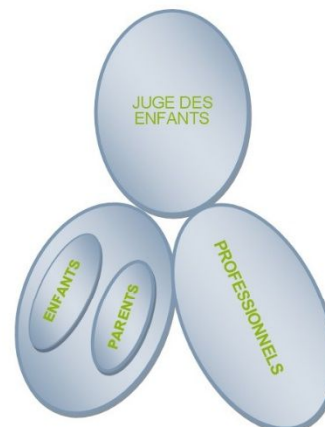
Nous contacter :

Pour le SAEMO 75

Madame SOUMEILHAN
fsoumeilhan@jean-cotxet.asso.fr
Tél. : 01 44 52 56 80

Pour le SAEMO 93

Monsieur DUMANOIR
ddumanoir@jean-cotxet.asso.fr
Tél. : 01 48 09 00 46



LE PRINCIPE DU RESPECT DU CONTRADICTOIRE DANS LES ECRITS EN AEMO

RECHERCHE-ACTION
au sein de
l'Association Jean Cotxet
www.jean-cotxet.fr



La recherche-action ?

La recherche-action est une manière de construire des connaissances et des pratiques professionnelles afin qu'elles soient innovantes et ajustées aux besoins des personnes au service desquelles elles sont déployées. Chaque recherche - action repose sur l'engagement volontaire des participants.

Le principe du respect du contradictoire

est un principe de droit qui s'applique dans toutes les procédures de type civile et pénale, judiciaire et administrative. Cela signifie que chacune des parties a le droit d'exprimer et de faire entendre ses arguments sur chaque question concernée par la dite procédure.

Ce qui nous anime dans cette démarche...

Cette recherche s'attache à prendre en compte le principe du contradictoire. Nous sollicitons votre participation à l'étude qui porte sur le respect de ce principe.

La parole est notre premier outil de travail et le moyen par lequel se construit une relation entre une famille et des professionnels.

Nous utilisons l'écrit pour rendre compte au Magistrat de ce qui s'est déroulé durant l'exercice de la mesure éducative. C'est pourquoi, au cours de l'entretien ou juste après, nous prenons des notes sur les propos échangés.

Cette recherche-action a pour visée d'impliquer davantage les familles dans l'élaboration de ces écrits. Ce qui a suscité notre motivation à participer à cette recherche, c'est qu'elle propose un dispositif qui permet d'être au plus prêt et au plus juste de la pensée exprimée par chacun des membres de la famille, en les associant dès le début de la mesure et tout au long de celle-ci, à l'élaboration de ces écrits.

Concrètement

Après avoir donné votre accord pour la recherche, votre engagement consistera à :

- relire et de compléter la synthèse de chaque entretien réalisé avec le travailleur social, en donnant votre avis
- échanger avec le chercheur dans le lieu de votre convenance
- rencontrer un membre du Mouvement ATD Quart Monde
- participer au groupe des parents qui se réunira 3 ou 4 fois dans l'année.

Remarques de la famille sur cette restitution

Remarques de la famille sur ces commentaires et cet avis

Annexe 3 Guide – Protocole du renseignement des fiches de compte rendu d'entretien

Éléments généraux

La fiche de compte rendu de l'entretien est composée d'informations contextuelles (personnes présentes à l'entretien, lieu et date de l'entretien, date de relecture à l'entretien suivant, etc.) et de quatre rubriques (-A-, -B-, -C- et -D-) dont les modalités de renseignement sont consignées ci-après.

Un numéro de dossier est attribué à chaque situation étudiée durant la recherche, et chaque fiche est numérotée dans l'ordre des entretiens.

Le renseignement de la fiche se fait d'une manière horizontale, en commençant par la rubrique : - A - Restitution des échanges entre la famille et le service, puis les rubriques - B - , - C - et . - D - .

Modalité de renseignement de la fiche

- A- Restitution des échanges entre la famille et le service

Il ne s'agit en aucun cas de procéder à une restitution exhaustive des échanges. Cette rubrique sert à restituer les données factuelles évoquées lors de l'entretien et jugées importantes par le travailleur social, notamment dans la perspective de ce qui pourrait être consigné dans le rapport à adresser au juge. Le contenu de cette partie est limité au déclaratif des échanges partagés entre les différents protagonistes de la rencontre.

B - Remarques de la famille sur cette restitution

Après avoir écrit ses observations, le travailleur social en fait la lecture et demande au(x) membre(s) de la famille présent(s) à l'entretien d'apporter oralement ses (leurs) éventuelles remarques sur la restitution effectuée. Dans cette rubrique - B - , la famille peut compléter la restitution faite par le professionnel, exprimer son accord ou apporter d'autres informations qui, selon elle, s'avèrent importantes. Le travailleur social met par écrit les paroles de la famille dans cette partie droite de la fiche.

NOTE : Il est donc d'une importance majeure de remplir les rubriques - A - et - B - à la fin de chaque entretien et pour ce faire de réserver un temps suffisamment long à cet effet. En cas d'impossibilité, le renseignement de la rubrique - A - est réalisé après l'entretien, soumis à la famille au début de l'entretien suivant, avec à ce même moment la prise en note des remarques de la famille (rubrique - B-).

- C - Commentaires et avis du Service

Les éléments figurant dans cette rubrique présentent la réflexion du TS dans le prolongement de l'entretien précédent, notamment en termes d'analyse, des hypothèses de travail dans l'après-coup, par le TS lui-même, éventuellement à l'appui d'échanges avec d'autres acteurs du service. Il s'agit de données subjectives que le TS estime pouvoir être portées à la connaissance de la famille dans le cadre de cette démarche.

NOTE : Cette rubrique est à renseigner avant la prochaine rencontre avec la famille

- D - Remarques de la famille sur ces commentaires et cet avis

Comme dans la partie précédente (rubrique - B -), le professionnel fait la lecture des commentaires rédigés entre les eux entretiens et demande au(x) membre(s) de la famille présent(s) ses / leurs observations et compléments des données consignées dans la partie réservée pour le TS. Il en rend compte par écrit dans cette rubrique, là aussi en notant par écrit les paroles de la famille

NOTE : Cette dernière rubrique est à remplir au début de l'entretien suivant avec les mêmes membres de la famille.

NOTE : Il est important de préciser à la famille que les informations consignées serviront à l'élaboration du rapport adressé au juge, mais les fiches ne seront pas transmises au tribunal. Elles peuvent constituer un aide-mémoire ou servir pour une transmission entre les professionnels du service, notamment en cas d'absence, par un autre acteur du service.

Il est également important de préciser que les fiches ne remplacent pas les outils habituellement utilisés par les professionnels dans le cadre d'exercice de la mesure.

Merci de votre collaboration

Annexe 4 : Grille d'analyse des entretiens de recherche

Parent	Vis-à-vis de	
A- demande	Juge (I) Association (II) Professionnel (III)	des informations supplémentaires (1)
		le suivi ou l'action spécifique pour aider l'enfant (2)
		d'être reconnu par (3)
B – affirme fait savoir, informe, déclare, laisse entendre	Juge (I) Association (II) Professionnel (III)	d'être informé (1), de ne pas être informé (2)
		d'avoir compris (3) / de ne pas avoir compris (4)
		d'être compris (5) / de ne pas être compris (6)
		d'être consulté (7), de ne pas être consulté (8)
		que ses propositions ont été prises en compte (9)/ que ses propositions n'ont pas été prises en compte (10)
		son accord / son désaccord (11)
C - Reconnaît	Juge (I) Association (II) Professionnel (III)	l'autorité de la loi (1)
		l'expertise d'une institution ou d'un professionnel (2)
		l'utilité d'une action (3)
D - Décide	Juge (I) Association (II) Professionnel (III)	d'initié une démarche auprès d'une institution ou d'un professionnel (1), d'arrêter une démarche engagée ou de ne pas entreprendre une démarche auprès d'une institution ou d'un professionnel (2)