

LA DIFFICULTÉ À ÉLABORER DES RÉCITS COMMUNS ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS

Michel Boutanquoi, Maryse Bournel-Bosson, Jean-Pierre Minary

L'Harmattan | « [La revue internationale de l'éducation familiale](#) »

2016/1 n° 39 | pages 37 à 57

ISSN 1279-7766

ISBN 9782343111490

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2016-1-page-37.htm>

Pour citer cet article :

Michel Boutanquoi *et al.*, « La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels », *La revue internationale de l'éducation familiale* 2016/1 (n° 39), p. 37-57.
DOI 10.3917/rief.039.0037

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels

Michel Boutanquoi, Maryse Bournel-Bosson et Jean-Pierre Minary¹

Poser la question des ressources des parents c'est poser la question de leurs capacités à analyser leur situation ou, plus précisément, poser la question de la manière dont les professionnels s'appuient sur ces capacités et contribuent à les développer. En reprenant des données issues de deux recherches antérieures (l'une portant sur l'évaluation de situations, l'autre sur le travail d'entretien entre parents et professionnels), l'article porte sur la manière dont d'emblée se trouvent – ou non – mobilisées des capacités d'analyse de la situation, pour parvenir ou non à une forme de diagnostic partagé. Il tend à poser la question des marges de manœuvre dont les acteurs disposent ou peuvent développer pour aller au-delà du déjà-là et installer des manières de dire et de faire singulières.

Mots-clés : parents, professionnels, évaluation, entretien, ressources.

Problems of building common narratives with parents and professionals

To ask the question of the resources of the parents is to ask the question of their capacities to analyze their situation. Specifically it is the question of how professionals rely on these capabilities and help to develop them. By taking data from two previous studies (one on assessment, the other on interviews between parents and professionals) the article relates to the way in which the initial capacity or incapacity to analyze is mobilized to arrive at a shared diagnosis. It tends to raise the question of possibilities available to stakeholders to go beyond existing situations and institute new and unusual ways of saying and doing.

Key-words : parents, professionals, assessment, interview, resources.

¹ Laboratoire de psychologie (EA 3188), Université de Bourgogne/Franche-Comté, France

Contact : michel.boutanquoi@univ-fcomte.fr

En protection de l'enfance la nécessité voire l'exigence d'associer les personnes à l'action qui les concerne s'impose. À l'encontre d'un modèle fondé sur l'évaluation des défaillances parentales émerge une approche plus sensible à la mobilisation des ressources. S'intéresser aux ressources des parents peut sans doute prendre la forme d'un questionnement quant à leurs capacités à analyser leur situation ou plus précisément quant à la manière dont les professionnels s'appuient sur ces capacités et contribuent à les développer. Les temps d'évaluation des situations, les temps d'élaboration du Document individuel de prise en charge (Dipec) ainsi que ceux du rapport de fin de mesure s'avèrent des moments opportuns pour observer, analyser, comprendre ce qui favorise ou, à l'inverse, fait obstacle à une élaboration conjointe, à ce que l'on pourrait nommer la fabrication d'un récit commun.

Après avoir situé quelques enjeux des relations parents-professionnels, précisé le cadre de lecture, nous nous appuyons sur la présentation de trois situations étudiées au cours de deux recherches dont nous ferons une analyse secondaire pour décrire des pratiques et tenter de cerner ce qui peut, fait obstacle ou favorise la mise en œuvre d'une telle perspective¹.

Les relations parents-professionnels

Les relations parents-professionnels en protection de l'enfance sont souvent, de part et d'autre, qualifiées de difficiles. Verhallen (2014) note que quelles que soient les méthodes de référence, les relations entre parents et professionnels ne sont pas à la hauteur des attentes, des espérances. Les raisons en sont multiples. Si la question du pouvoir apparaît centrale (Dumbrill, 2006), elle ne saurait à elle seule expliquer l'ensemble des difficultés.

Sans doute faut-il interroger plus globalement le regard porté sur les familles, les savoirs qui le sous-tendent : « Le regard que les professionnels (...) œuvrant dans ces secteurs de services posent sur les parents constitue un élément central de l'interface entre les parents et l'environnement de soins et de services et du développement de la parentalité au sein de la société contemporaine » (Montigny (de) et Lacharité, 2012, p. 51). Du point de vue des pratiques, cela renvoie à ce que Sellenet (2007) nomme la difficile reconnaissance de la place des parents dans l'espace institutionnel. Roose, Roets, Van Houte,

¹ Ces deux recherches, soutenues par l'Observatoire national de l'enfance en danger (Oned) ont donné lieu à deux rapports : Boutanquoi, Bournel-Bosson et Minary (2010) ; Boutanquoi, Ansel, et Bournel-Bosson (2014).

Vandenhole et Reynaer (2013) ont souligné les tensions autour de cette place incertaine en opposant une approche réductionniste où il s'agit pour le travailleur social d'amener les parents à être en mesure de réaliser les buts qu'il a fixés et une approche démocratique où l'enjeu est d'abord un travail d'élaboration commun pour déterminer ensemble le sens de la situation.

Les difficultés ne tiennent pas simplement au fait que le champ de la protection de l'enfance se soit constitué contre les familles (Becquemin et Chauvière, 2013), qu'il se trouve porteur d'un ensemble de représentations, d'un imaginaire où l'enfant est d'abord victime de ses parents (Boutanquoi, 2007 ; Lacharité, 2006) alimentés par les situations dramatiques (Guedeney, 2008) ou encore qu'il doive gérer une injonction paradoxale (protéger l'enfant, soutenir la famille) ou que la notion de parentalité n'y trouve pas de résonance particulière (Boutanquoi, 2015).

Elles renvoient aussi à des postures d'expertise, des rapports au savoir qui peinent à identifier et reconnaître chez autrui une connaissance et une expérience : connaissance sur soi, sur sa situation ; expérience en tant que parents dans l'espace intime mais aussi expérience dans l'espace social possiblement marquée par un sentiment de stigmatisation. Van Nijnatten écrit à ce sujet : « Quand une décision judiciaire limite ou abroge l'autorité parentale, les conséquences sociales sont énormes : dans leurs propres yeux et aux yeux d'autres, les parents n'ont pas élevé leurs enfants correctement, la loyauté des enfants est mise à l'épreuve et, dans de nombreux cas, il y a peu d'occasions pour que les parents regagnent le contrôle de l'éducation de leurs enfants » (2013, p. 90¹). Les parents font en quelque sorte l'expérience du mépris social au sens de Le Blanc : « Être sujet au mépris social, c'est être disqualifié à même ses compétences sociales » (2009, p. 17). La prise en compte de cette réalité vécue représente probablement un enjeu majeur pour les relations parents-professionnels.

Pour autant la question centrale ne peut se résumer à une meilleure prise en compte des points de vue, des vécus. Si l'activité principale des travailleurs sociaux en protection de l'enfance « consiste à nommer et à décrire » (Rousseau, 2007, p. 268), dans une perspective de reconnaissance d'une place, la question ne devient-elle pas celle de la participation des parents à un travail de mise en mots des situations, à un travail d'élaboration commune ? Comme le souligne Van Nijnatten (2013 p. 90), il s'agit d'aider les familles à regagner la maîtrise de leurs vies en sollicitant et en respectant leurs choix comme le précise Lietz (2011, p. 891). Cela relève du « pouvoir d'agir », notion qu'il convient certes d'user

1 Traduction par nos soins

avec précaution, tant les significations peuvent varier d'un auteur à l'autre, mais qui renvoie ici pour nous à une reconnaissance « d'une capacité des individus à définir les termes de leur propre vie, de leur propre identité et de leurs propres projets » (Montigny (de) et Lacharité, 2012, p. 55). Barreyre résume assez bien la problématique : « Le système de protection de l'enfance favorise-t-il une stratégie de la confrontation et de l'affrontement entre les professionnels et les parents d'enfants placés, ou une logique de la reconnaissance, de la collaboration, voire de la coéducation ? » (2013, p. 79). Pour Harris (2012), l'essentiel se joue dans le temps de l'évaluation première, l'évaluation « diagnostic » selon le terme de l'Oned (2006, p. 9). Il souligne combien une évaluation vécue sur un mode intrusif, construit sur une logique normative (*assessment-compliance*) a des effets négatifs sur les logiques de coopération.

Au travers de trois situations (un suivi de placement et ses temps collectifs d'évaluation, un entretien de début de mesure de type judiciaire centré sur l'élaboration du Dipec, un entretien de fin de mesure centré sur la lecture du rapport), nous voudrions examiner la manière dont l'évaluation des situations se réalise en identifiant le degré et la nature de la place faite aux parents dans ce processus.

Trois situations d'évaluation

1) Dans le cadre d'un suivi de placement, autour des temps collectifs d'évaluation

Lors d'une recherche-action portant sur l'évaluation des situations en protection de l'enfance (Boutanquoi, Bournel-Bosson et Minary, 2013), nous avons assisté à l'ensemble des réunions de travail à propos de quatre situations, de la première réunion au moment de l'admission à la dernière avant la rédaction du rapport d'échéance pour le magistrat¹. Nous les avons enregistrées et établi le verbatim pour chacune d'elles. Après chaque réunion, le verbatim a été analysé avec les professionnels, qui, confrontés à la trace écrite de leurs échanges et aux questionnements des chercheurs, en ont interrogé le déroulé et le contenu. Nous nous appuyons sur l'une des situations étudiées. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de reprendre l'intégralité du travail de réunion mais de s'intéresser au discours de la mère tel qu'il est rapporté et commenté dans les temps de travail collectif au sein du service.

¹ Soit en moyenne trois réunions par situation sur un an. À ces réunions étaient présents de trois à six travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants de service social), un psychologue, un chef de service.

Jérôme est un enfant de 11 ans accueilli dans le cadre d'une mesure judiciaire, à savoir une ordonnance de placement pour une durée d'un an au motif d'un fort rejet qu'exprimerait sa mère. Sollicitant au départ un accueil ponctuel de son fils dans un cadre administratif, la mère a vu sa demande finalement transformée en signalement judiciaire ainsi argumenté : *Jérôme ne pourra se construire si c'est la mère qui demande le placement et lui assurera une protection et lui permettra de se construire sans pour cela être désigné comme le mauvais objet de sa mère* ».

Lors de la première présentation à l'ensemble des professionnels de l'équipe de l'ASE (Aide sociale à l'enfance), au moment de l'accueil de l'enfant, la responsable du service précise : *Donc la situation de Jérôme, enfant de Mme F, situation qu'on connaît, c'est le frère de A et de S. (...). C'est une situation que j'avais évoquée ici une fois parce que la maman m'avait sollicitée en urgence de manière très très pressante et même injonctive pour le placer comme elle disait, en urgence parce qu'elle n'arrivait plus à le supporter, qu'elle arrivait à la fin de sa grossesse. Je lui ai dit que j'allais prendre le temps avec les intervenants de réfléchir, d'étudier la situation puisqu'on a un dossier qui est quand même très très important, qu'on connaît par ailleurs toute la problématique et la dynamique familiale.* Elle ajoute : *donc je n'ai pas donné de suite favorable, je lui ai dit, à sa demande d'accueil provisoire, en lui disant que c'était vécu comme un rejet par, comme un rejet de sa part très très fort, vécu par Jérôme comme un abandon et que de ce fait je pense qu'il fallait passer à une autre forme d'accueil, certes proposer un accueil mais dans le cadre de l'autorité judiciaire, ce qu'elle a accepté.*

La demande initiale n'est pas replacée dans le contexte de son énonciation, à savoir une mère enceinte qui se plaint du comportement de son fils mais elle est d'emblée resituée au regard de ce qui est déjà connu à propos de la famille : les placements de ses sœurs, une perception de ce que peut vivre l'enfant qui, en effet de miroir, refléterait certains aspects pathologiques de la mère.

Le début de la réunion suivante, organisée peu de temps après l'accueil pour faire le point, confirme ce positionnement. La chef de service précise : *Donc, la situation familiale, c'est une situation familiale que nous on connaît déjà puisqu'on intervient déjà dans le cadre d'un accueil d'une sœur.*

La description donnée de la mère par différents participants est assez négative : *fonctionne uniquement sur le mode revendicatif... dénuée d'affects... exprime un rejet massif à l'égard de Jérôme... prend ses enfants et les jette... les travailleurs sociaux doivent être à ses ordres. La*

professionnelle référente rapporte ainsi les propos de la mère : *il est infect, il me frappe, il me tape, j'en peux plus, tout, tout est la faute de Jérôme*. Elle ajoute ensuite : *elle nous a quand même dit qu'effectivement, elle était pas contente avec la décision parce que c'était pas à ce moment-là qu'elle le voulait ce placement puisque le bébé était né, c'était avant quand elle était enceinte parce qu'il était agressif, violent avec elle*. Elle conclut : *il n'y a aucune remise en cause de toute façon de sa façon d'agir, de sa façon d'éduquer ses enfants, rien du tout*.

Le discours de la mère est interprété pour être en cohérence avec une connaissance pré-construite de la situation. Les propos attribués (*il me frappe...*) produisent une image qui accentue l'idée d'un rejet de son fils, tout en exprimant sa réaction à l'action entreprise (*elle était pas contente avec la décision...*). Ils soutiennent par ailleurs l'idée d'une absence de remise en cause sans qu'à aucun moment son vécu d'insatisfaction ne semble pouvoir être entendu dans son expression première. Comme si, au fond, il s'agissait de rechercher un sens caché derrière les paroles de la mère qui soit révélateur de sa personnalité.

D'autres paroles de la mère sont ensuite rapportées par le professionnel référent : *moi j'ai demandé le placement de Jérôme, c'était au moment où j'étais enceinte. On me le place maintenant que j'ai l'enfant, c'était avant que j'avais des difficultés ; Et puis le placement je le voulais à ma demande, pas qu'il me soit imposé*. La mère évoque la situation telle qu'elle l'a vécue, signale le décalage entre l'aide qu'on lui apporte et celle qu'elle estimait avoir besoin, conteste le traitement biaisé de sa demande, mais tout cela ne fait pas l'objet d'une reprise en réunion. Si son point de vue est ainsi donné, il est en même temps interprété (ce ne sont pas ses mots) ce qui contribue à mettre en avant son refus de la mesure. Est-ce le seul sens de son propos ?

L'enfant a été orienté vers une famille d'accueil. *Déjà ça lui avait été dit d'emblée... Donc, quand je lui en avais parlé, on avait pas eu l'accord de [la famille d'accueil], donc que je lui avais dit que je savais pas dans quelle famille d'accueil et qu'on avait ce projet-là où effectivement elle adhère et ensuite je l'ai appelé [la mère] parce que j'avais que cette opportunité-là* affirme le professionnel référent. On remarque ici que rien n'indique que ce choix d'orientation ait été travaillé. Même si la mère « adhère » selon la professionnelle référente, il s'agit d'une décision imposée, dont la mère est seulement informée.

La réunion suivante, huit mois plus tard, est motivée par un courrier de la mère au magistrat pour demander le retour de son fils sans attendre l'échéance de l'ordonnance de placement. La professionnelle référente reprend le fil de l'histoire : *Je dirais aussi que quand on a, quand j'ai*

informé Madame que Jérôme allait intégrer une famille d'accueil et sortir du jardin d'enfants, elle n'était pas spécialement opposée (...). Après elle a beaucoup titillé sur plein de choses, le fait que Jérôme appelle Tonton et Tata, monsieur et madame, voilà en venant me voir et en disant « mais ils sont pas de notre famille, il a pas à les appeler Tonton et Tata. Elle précise que la mère a dit à son fils : à la fin de la période scolaire, tu rentreras quoi, je te reprendrai, j'écrirai au juge et tu rentreras. Elle conclut son intervention ainsi : Alors effectivement, maintenant il est mal quoi. Il donne vraiment... le sentiment d'un petit garçon qui va pas bien, quoi.

Le début de réunion confirme que la mère a seulement été « informée » de l'orientation en famille d'accueil. Par ailleurs, l'interrogation qu'elle exprime sur la manière de nommer les accueillants de son fils, son projet de demander son retour sont interprétés comme les sources du malaise de l'enfant et non comme une expression de positionnements légitimes du point de vue d'un exercice de son autorité parentale, de son droit de questionner les conditions d'accueil de son enfant, de demander la révision de la décision judiciaire. Ce qu'elle dit à son fils est considéré comme relevant de la manipulation. Selon la référente, la mère a dit *qu'il faut être sage en famille d'accueil sinon la juge va encore dire qu'il y a des problèmes de comportements et tu ne rentreras pas chez nous.* Sans exclure l'idée d'un chantage, de telles paroles peuvent néanmoins s'entendre comme la mise en avant d'une forme de connaissance de l'institution et d'anticipation des attentes du magistrat.

Un peu plus tard, l'assistante sociale de secteur donne son point de vue au sujet de la mère : *Elle veut tout décider (...), voilà c'est moi qui reprend mon enfant, elle veut pas que les choses appartiennent aux autres.* Elle ajoute : *c'est elle qui veut dominer l'entretien, elle veut décider, elle se sent un petit peu au-dessus de tout.* Ce qui pourrait être analysé comme une volonté de préserver une autonomie, est interprété défavorablement, sans doute au regard de l'histoire compliquée des relations de cette mère avec le service.

Face à la demande de la mère de pouvoir à nouveau obtenir la garde de son enfant, la conclusion est donnée par la professionnelle référente : *L'échéance, donc là on est en juin, on va refaire une synthèse au début du mois de septembre. Là on se voit pour donner une réponse à la demande de la mère à la juge,* une réponse défavorable. Il s'agit de se donner l'été avec de longues périodes d'hébergement chez la mère pour avoir des éléments d'appréciations. Au-delà d'un souci de recueillir des éléments tangibles pour mieux informer le magistrat, il s'agit avant tout

de s'opposer à une volonté de toute puissance identifiée chez la mère par l'équipe.

Les réunions mettent au centre des discours et des préoccupations l'enfant, ses difficultés, son malaise en famille d'accueil, mais ces éléments sont analysés principalement au regard des attitudes et des comportements de la mère. Sans remettre en question la complexité des fonctionnements au sein de cette famille telle que peuvent l'appréhender les professionnels ni même le fait qu'ils soient problématiques, il s'agit pour nous d'interroger la nature et la fonction des discours de la mère tels qu'ils sont rapportés dans l'évaluation de la situation tout au long de la prise en charge de l'enfant.

Son point de vue n'apparaît pas autrement qu'enchâssé dans les propos des professionnels, dans le but de mettre en avant un pré-construit : l'alternance de périodes de rejet et de volonté de toute puissance de la mère vis-à-vis de son (ses) enfant(s), signant là une dimension pathogène. Il se dégage de la lecture des verbatims, et principalement des moments où la mère « est parlée », un sentiment sombre et l'idée d'une issue impossible.

Malgré une volonté énoncée d'être attentif à la situation présente, le déroulement des différentes réunions tend à montrer comment les traces d'un passé difficile et d'un présent toujours compliqué, d'une histoire portée essentiellement par une seule professionnelle (la référente) ont obéré la prise en compte de la parole de la mère. Nous pouvons faire l'hypothèse que derrière un récit qui se veut objectif, la référente en tant que porte-parole ne raconte pas tant l'histoire de l'enfant que celle des relations entre la mère et les services sociaux. Comme le soulignent De Halleux et Loicq (2008, p. 93) : « quand un professionnel raconte un événement vécu avec un jeune, ce professionnel peut être considéré comme narrateur, auteur-compositeur de cette histoire et comme un personnage parmi d'autres de cette même histoire ». Sa manière de dire cette histoire, son vécu imprègnent l'ensemble des réunions. Cela contribue à empêcher la possibilité de regarder selon des angles différents une même situation tout autant du point de vue de ses causes que du point de vue de ses effets.

La demande initiale de la mère de mettre à distance Jérôme pendant le temps de sa grossesse du fait de son agressivité à son égard peut s'analyser comme une forme de rejet. Elle peut aussi se comprendre comme une difficulté de sa part à faire face aux inquiétudes de Jérôme qui s'inquiète de sa place dans la famille du fait de l'arrivée d'un bébé.

Les paroles de la mère ne semblent pas pouvoir être entendues du point de vue d'une certaine normalité. Elles se trouvent d'emblée

interprétées comme preuve que l'histoire se répète, au risque d'alimenter la répétition. À ce sujet, Minary (2011, p. 81) écrit : « La répétition ne doit pas seulement au seul fonctionnement du système familial, mais elle s'appuie aussi sur des modalités du système de la rencontre réunissant famille(s) et intervenants sociaux ».

Mais on ne peut pourtant s'arrêter à ce niveau de lecture sans chercher à comprendre avec les professionnels les logiques à l'œuvre. Ces derniers constatent que le traitement de cette situation a subi en permanence des interférences dues à une prise en charge antérieure de la sœur aînée de cette même famille. Comme le soulignera un des professionnels : *on est partis dans cette situation sur quelque chose d'un peu schématique avec d'un côté une mère rigide et de l'autre un enfant fragile à protéger*. D'où cette interrogation qui émerge dans l'après-coup : *comment peut-on se construire et maintenir un regard neuf lorsqu'on est dans l'accueil d'un enfant qui vient d'une famille avec laquelle on a déjà travaillé, une famille « connue » ?*

Et de fait : *On démarre trop vite dans l'action : on connaît ! Ou si on ne connaît pas, on sait, car cette famille, elle ressemble aux autres. On ne prend pas assez de temps pour le recueil des données (...). Les raisons du placement : quelles sont-elles concrètement et véritablement dans la dynamique et l'histoire de cette famille ?* Parce qu'il faut aller vite pour sortir de l'accueil d'urgence, tout se trouve ainsi ramené à l'expérience des professionnels. Tout se trouve entendu, interprété en référence à un déjà connu qui obère la possibilité de saisir la singularité de la situation et d'accueillir autrement la parole de la mère. Pour le dire à la manière des professionnels engagés avec les chercheurs dans la possibilité d'avoir un regard à distance sur les situations, il s'agit de « se désencombrer » ou, dit autrement, d'attribuer aux discours d'autrui « un potentiel de sens » (Bournel-Bosson, 2012, p. 285).

2) Autour de l'élaboration du Document individuel de prise en charge (Dipec¹)

Cette situation et la suivante ont été recueillies dans le cadre d'une recherche portant sur les contenus, la nature des interactions entre parents et professionnels lors d'entretiens (Boutanquoi, Ansel et Bournel-Bosson, (2014). Dans trois services (un service d'éducation en milieu ouvert, une maison d'enfant, un service de placement familial), des

1 Le DIPEC est le Document Individuel de Prise En Charge rédigé par le travailleur social référent de la situation au début de mise en œuvre de la mesure en concertation avec les membres de la famille et qui en précise les objectifs.

professionnels et des parents ont accepté que soit enregistré l'un de leurs entretiens. Le verbatim de chacun d'entre eux a donné lieu à un travail de reprise d'une part avec le professionnel (autour du contexte, du déroulé, du contenu) et, d'autre part, avec le ou les parents (autour du contexte et du vécu essentiellement). Chaque entretien a donc fait l'objet de trois analyses : celle du professionnel, celle du parent dans la moitié des cas¹, celle des chercheurs.

Audrey est une enfant de 3 ans pour laquelle il y a eu un signalement par un service de PMI (Protection maternelle et infantile) auprès du procureur. Celui-ci a décidé de transmettre le dossier au juge des enfants. Lors de l'audience, le juge n'a pas décidé d'une mesure de placement – préconisée dans le signalement – mais de la mise en œuvre d'une mesure d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO). Les attendus du jugement détaillent les éléments sur lesquels se fondent cette intervention ainsi que les finalités de la mesure. Audrey est une enfant prématurée, ses parents sont très jeunes, sans activité professionnelle.

La reprise du jugement organise l'entretien réalisé à domicile par l'éducatrice, référente de la situation avec les deux parents rejoins, pour le dernier tiers de son déroulé, par la grand-mère paternelle. L'objectif annoncé est de remplir le DIPEC.

Le père et la mère sont à l'écoute et ratifient les propos de l'éducatrice (*hum, oui, d'accord*) dans toute la première partie de l'entretien au cours duquel l'éducatrice pose le cadre. Par contre, ils opposent ensuite une contre-parole lorsqu'elle rapporte les éléments sur lesquels se sont fondées les accusations de négligence. Il est essentiellement question « de suivis médicaux non respectés ». Pour eux, la mise en route de la procédure de signalement ayant abouti à la mesure d'intervention judiciaire repose sur un malentendu : ils n'ont pas fourni en temps et en heure le document médical attestant que l'intervention chirurgicale pour l'enfant n'était pas d'actualité. Ils s'opposent également aux attendus qui relèvent d'une prescription de « sociabilisation » pour l'enfant, notamment par l'inscription à la crèche de celle-ci. Ils disent leur positionnement en tant que parents :

Père : *on a jamais voulu la mettre, moi j'ai jamais connu la crèche. Ma femme n'a jamais connu la crèche.*

Mère : *moi non plus.*

Père : *mes frères, mes sœurs, pareil. Ses frères, ses sœurs, pareil.*

1 Pour différentes raisons, quelques parents n'ont pas donné suite à nos demandes de rencontres, c'est le cas pour la situation d'Audrey.

Mère : *donc pour nous, c'était pas une obligation la crèche. C'est pas obligatoire la crèche, mais bon, ils voulaient absolument qu'on la mette à la crèche.*

L'éducatrice, ici comme ailleurs dans d'autres séquences de l'entretien, est à l'écoute de leurs points de vue. Elle vise une neutralité en se positionnant ni dans le sens du juge, ni dans celui des parents, mais plutôt en tentant de comprendre les éléments à partir desquels ce besoin de sociabilisation a été repéré. Elle prend acte qu'ils ont obtempéré en inscrivant leur enfant à la crèche bien que cette pratique soit éloignée de leur « habitus ». Elle conclut ainsi la lecture de l'ordonnance :

Professionnelle : *Voilà, ce qu'elle dit dans son jugement Mme F. [la juge des enfants], c'est qu'elle attend qu'on vous conforte dans votre rôle parental respectif tout en veillant à la protection et à l'épanouissement de l'enfant et pour ceci, elle demande qu'il y ait une obligation de suivi régulier des soins médicaux, la crèche et puis, éventuellement, l'intervention d'une TISF¹. Voilà, ça c'est les attentes, la demande du juge.*

Mère : *d'accord.*

Professionnelle : *après, vous, est-ce que vous avez des attentes particulières de notre intervention ?*

En formulant ainsi son questionnement, elle tente à la fois de repositionner ses interlocuteurs comme sujets agissants, comme sujets ayant potentiellement des besoins dans leur rôle de parents et simultanément, elle vise à positionner le service, et donc elle-même, comme un locuteur en devenir. Pour autant les parents n'adhèrent pas d'emblée à cette sollicitation.

Père : *pas spécialement.*

Mère : *pas spécialement non plus.*

Professionnelle : *d'accord (silence). Vous aviez pu dire lors de la première visite, qu'en fin de compte, vous attendiez peut-être aussi qu'on puisse dire à la juge qu'Audrey est une petite fille qui va bien.*

Mère : *oui*

Père : *voilà, exactement.*

Professionnelle : *dont les parents s'occupent. J'avais cru comprendre que vous disiez ça ?*

Père : *ah oui pour s'en occuper, c'est clair qu'on s'en occupe.*

L'éducatrice doit réintroduire la juge pour enfants dans le jeu interactionnel pour parvenir à une forme d'accord des parents qui se

1 Technicien.ne de l'Intervention Sociale et Familiale, travailleur social qui intervient au domicile pour épauler la famille dans son quotidien.

trouvent placés, comme l'écrit Mey (2010, p. 177), en « porte-à-faux » à savoir que « pour redevenir maître de leur existence, ils sont censés céder au mandataire une nouvelle parcelle de leur liberté d'agir ».

Un contraste apparaît nettement entre les attendus du jugement qui font état de difficultés pour les parents dans la prise en charge de leur enfant (négligence ? maltraitance ?) et les discours des parents et de la grand-mère paternelle qui les donnent à voir comme étant épaulés par leur famille et soucieux l'un et l'autre, dans une complicité totale, du bien-être de leur enfant. Tout au long de la rencontre, l'éducatrice se situe dans un discours qui reflète également une tension entre une fonction expressive (elle fait un usage intensif du questionnement) et une fonction évaluative. Exemple : *Et puis pour vous, c'est quoi aussi être parent en dehors du fait de nourrir, d'être câlin, etc ?*

En contrepoint des discours qui ont blessé les parents, elle les invite à décrire avec leurs mots et depuis leur place, leur vécu tout en étant soucieuse d'identifier des éléments permettant d'objectiver les difficultés. Pour ne pas être « encombrée » (ou l'être le moins possible) par les discours tenus par d'autres sur la famille, la professionnelle n'a pas lu le dossier avant l'entretien. Mais elle se doute qu'une mesure judiciaire de protection de l'enfance ainsi que l'éventualité d'un placement antérieurement suggéré ne peuvent être fondés sur de simples impressions. Le mandat judiciaire constitue la source de son activité, il est ce qui en fonde la légitimité, ce qui en détermine la prescription, *je suis sous l'autorité du juge* nous dira-t-elle lors du retour sur le verbatim de l'entretien. Pour autant, elle reconnaît s'être trouvée *lourdingue* dans ses renvois réguliers aux attendus du jugement, témoignant ainsi la dimension inconfortable de son positionnement. Évaluer en protection de l'enfance, c'est s'immiscer dans la vie d'autrui, dans son intimité et cela lui pose des difficultés. Nous en voulons pour preuve l'effroi qui a été le sien lorsqu'elle prend conscience en lisant le verbatim que c'est elle qui dit *entrez* lorsque la grand-mère s'annonce alors qu'elle est au domicile des parents. Comme si se révélait d'un coup à elle une forme inattendue d'abus de pouvoir. Qui en fin de compte dans la famille décide ? Qui a l'autorité ?

L'éducatrice vise dans cette situation à restaurer père et mère dans leurs compétences parentales alors que sa présence même en atteste la défaillance. Au-delà de ce qui est énoncé (*voilà, ce qu'elle dit dans son jugement*) elle précise : *Mais sachez bien que nous, notre objectif, il est de voir ensemble en quoi on peut vous aider et puis surtout, c'est de dire : y a eu des inquiétudes. Qu'est-ce qui est mis en place, voilà, pour que ces inquiétudes ne soient plus là.*

Soucieuse de leurs paroles, elle accorde un temps et une attention spécifique à la réalité de ses interlocuteurs et à leurs modes de mise en récit. Pourtant en parlant de la rédaction du Dipec, une fois recueillies les attentes des parents, elle dira ceci : *Et puis après, nous, on dégage un petit peu les objectifs du travail, ce qu'on va se donner comme axes de travail. Ce document, après, on vous le fait signer et puis on vous en remet un exemplaire.* Peut-on mieux souligner les tensions entre le souci d'ouverture et les impératifs d'un mandat, entre ce qui s'affirme comme une volonté de « faire avec » (les attentes) et une pratique de « faire pour » (c'est l'équipe qui dégage les objectifs de travail) ? Comme le souligne Sellenet (2008, p. 18). « Travailler pour les familles, c'est aussi dire ce qui convient le mieux pour les enfants, imposer des choix, des goûts, même si ceux-ci entrent en contradiction avec les attentes des intéressés ».

3) Autour du rapport de fin de mesure centré sur la lecture du rapport

David est un enfant de 11 ans confié à une MECS¹ dans le cadre d'un accueil provisoire. Demandeuse d'une prise en charge en internat, la mère (en situation de monoparentalité) a accepté un placement. L'entretien se déroule à un moment où se dessine une nouvelle orientation, le retour de l'enfant au domicile. Il s'organise autour de la lecture du rapport transmis à l'ASE avant un envoi au juge des enfants.

Le rapport rappelle les origines du placement, le contenu de l'accompagnement de la mère, le vécu problématique du placement par David en maison d'accueil, le projet du retour de celui-ci au domicile. Le texte écrit énonce les difficultés sur le plan éducatif de l'enfant, ses difficultés scolaires et se conclut par la proposition d'un suivi à domicile.

Au cours de la lecture du rapport, l'éducatrice sollicite régulièrement d'éventuels *feed-back* de la mère : *Vous êtes d'accord avec ça ?... Par rapport à la partie sur David, vous observez les mêmes choses ?* Elle fait référence à des dialogues antérieurs portant sur les mêmes éléments et dont le rapport viendrait refléter le contenu.

Le *feed-back* de la mère sur la lecture du rapport, s'organise autour de quatre registres :

- 1) une validation de l'écrit. Exemple : *Jusque là tout va bien ou oui ça reflète exactement tel qu'il est ;*
- 2) une validation à demi-mot (succession de *hum*) ;
- 3) un point de vue différent. *Après chacun, on a toujours un point de vue différent qui diffère à quelques degrés près ;*

¹ Maison d'Enfants à Caractère Social.

4) une opposition face à des critiques de son attitude éducative. *Ah non... donc non pas du tout* dit-elle quand il s'agit de contester le point de vue de l'éducatrice qui met en avant une insuffisance de limites données à l'enfant.

Au-delà de la nécessité légale de porter à la connaissance des familles le contenu du rapport, tout l'enjeu de l'entretien semble d'obtenir une approbation par la mère de celui-ci. Il faut ici souligner les décalages entre le langage écrit et les paroles échangées, entre ce qui se dit dans l'interaction et ce qui se fige dans une rédaction à l'adresse d'un décideur. Sur ce point, l'éducatrice n'était pas d'accord avec notre analyse : *à l'oral je vais formuler différemment, si elle comprend pas, je vais expliquer plusieurs fois la même chose, je sais pas si on peut parler de décalage.* Elle conclut : *Pour les parents, il peut y avoir un décalage, pour moi non.*

Mais la mère insiste sur une double réception : *C'est parfois dur, comme une claque* dit-elle dans un premier temps avant d'ajouter : *J'accepte, comment on dit, comme une critique, je pense que la critique est constructive, on voit pas forcément toujours ses défauts, cela me permet de m'améliorer.* Il y a pour elle des *choses justes* et d'autres *dures*. *Je suis sûrement dans la défensive quand les choses sont dures, quand on dit que j'ai pas pu gérer mon enfant, je le sais, pour moi c'est une défaite, j'ai pas réussi.*

L'exercice de porter à la connaissance des familles le rapport n'évite pas une certaine violence, même si les nombreuses modalisations qui jalonnent les écrits cherchent à en atténuer la portée. De fait, ce qui s'échange dans le flux discursif des différents entretiens au cours de l'accompagnement s'énonce à deux voix alors que dans l'écrit, seule la voix de l'éducatrice compte et se fait entendre.

Cet entretien laisse apparaître un enjeu essentiel : qu'en est-il de la convergence ou de la divergence des points de vue et de leurs éventuelles traces dans le rapport écrit ?

Lors de la reprise des passages où la mère exprime un désaccord de manière plus ou moins nette, l'éducatrice nous expliquera son point de vue : *Le but c'est pas forcément qu'elle soit d'accord ou non, c'est qu'elle me dise ce qu'elle en pense.* Elle précise : *Quand je lis le rapport il a déjà été envoyé, je vais juste relire aux parents les écrits que je fais sur eux parce qu'ils sont en droit de savoir, c'est pas parce qu'un parent ne sera pas d'accord que je vais changer mon écrit.* Elle renvoie au cadre de l'audience la possibilité de s'exprimer idéalisant les enjeux d'une rencontre marquée par l'asymétrie profonde des positions.

Pour la mère : *C'est important que cela soit bien inscrit correctement*

(son point de vue). *Je veux que la réalité soit bien retranscrite.* Autrement dit, il convient que soient notés objectivement sa manière de penser sa réalité, son histoire et sa relation à David.

Une reprise d'un passage de l'entretien au cours duquel l'éducatrice réaffirme sa conviction du poids de l'histoire maternelle dans le présent illustre assez bien le décalage des points de vue. L'éducatrice avance l'argument suivant à propos de la mère : *De manière générale, elle ne perçoit pas le danger au quotidien pour les enfants, C'est forcément en lien avec sa propre histoire, c'est le travail de fond qu'on fait tout au long de l'année et on en parle pas dans le rapport. On fait un génogramme, elle parle de son éducation et on le met en lien avec l'éducation, ce qu'elle a vécu, quelque part David le revit aujourd'hui.* Pour l'éducatrice, la mère doit effectuer un travail thérapeutique avec un psychologue. Mais celle-ci a, de son côté, une appréciation toute différente : *Ça été très dur parce que j'ai été placée, après ma maman n'était pas comme moi, j'ai pas vécu les mêmes choses que mon fils, c'est une situation différente,* précisant : *Mais ce n'est pas le même placement ma maman était négligente, c'était judiciaire.* Ainsi, là où l'éducatrice situe la problématique dans le cadre d'une répétition de l'histoire, la mère refuse de se laisser enfermée dans cette perspective. Ce qui ne l'empêche pas d'envisager des dimensions transgénérationnelles de ce qu'elle vit lors de l'entretien avec un chercheur : *J'ai toujours peur d'être trop dure pour mes enfants, ce problème c'est le vécu que j'ai eu moi de mon enfance qui me rattrape toujours. J'ai tellement envie que mes enfants soient bien que quelque part je fais mal.* Loin d'un registre de la répétition comme le suggère l'éducatrice, il s'agit pour la mère de tisser des liens entre son enfance et ses difficultés actuelles, d'exprimer une douleur, une difficulté d'être mère dans un contexte de monoparentalité. Elle argumente par ailleurs son refus des « psys » par des expériences vécues peu concluantes voire négatives pour elle-même lorsqu'elle était enfant au moment du divorce de ses parents et pour son fils ensuite. Ainsi son expérience douloureuse n'épouse que partiellement le discours tenu par la professionnelle.

Deux points apparaissent essentiels au travers de cette situation. Le premier relève d'une forme de rupture : ce qui s'échangeait dans le cadre d'une interaction se fige dans un rapport univocal dans lequel la parole des parents se trouve happée par le discours professionnel adressé à un décideur, un discours par lequel il rend compte de son action, donne son appréciation sur la situation et son évolution. Le second touche à la qualité d'un rapport professionnel. Comme le souligne Barreyre (2013, p. 74) : « Comment la complexité de la situation, les hésitations, les points contradictoires, les questionnements peuvent-ils être intégrés à ce

rapport ? ». Il ne s'agit pas seulement de savoir comment la parole d'autrui peut se transcrire dans les mots du professionnel mais de savoir comment la compréhension qu'un sujet a de son propre parcours et de sa propre vie participe de l'appréhension globale de la situation, sans réduire sa parole à un point de vue voire à l'expression d'un désaccord.

Je ne pense pas qu'ils comprennent toujours. On a des vies différentes et c'est ce qui fait qu'on a nos propres décisions, ces gens-là n'ont pas ma vie nous ont dit des parents rencontrés au cours de cette recherche. Ce ne sont pas tant les avis, les conseils, les remarques qui sont refusés mais une manière de formuler un discours qui ne prend en compte leur subjectivité.

Discussion

Nous pouvons observer dans ces trois présentations de situation, différentes manières de faire, d'appréhender le point de vue des parents dans l'analyse des situations.

Pour Jérôme, dans un cadre marqué par des placements précédents, par une histoire déjà vécue avec la famille au sein du service, l'équipe en charge de la situation ne parvient pas à s'en distancier. Elle se trouve elle-même prise dans une logique de répétition qui ferme la possibilité d'entendre la singularité du présent.

Pour Audrey, l'éducatrice cherche à se défaire du discours judiciaire tout en s'y référant néanmoins fortement pour tenter d'ouvrir un espace réflexif, un espace où la blessure provoquée par le signalement et la menace de placement puisse s'exprimer. Elle invite les parents à se présenter, à préciser leur manière de se penser parents. Pourtant l'attention à leurs attentes, à leurs paroles ne débouche pas sur une définition commune du projet, celui-ci étant élaboré au sein du service sans eux.

Pour David, la mère qui est demandeuse d'aide et apprécie les conseils de l'éducatrice se trouve brutalement confrontée à un discours qui lui renvoie une image relativement négative, à un écrit éloigné de la réalité des échanges telle qu'elle a pu les vivre et où sa parole se perd dans la traduction du professionnel.

Les trois cas révèlent une même difficulté à intégrer cette parole, à lui donner sens sans la réduire à un point de vue. Le souci de l'écoute, que les parents soulignent volontiers, ne se traduit pas forcément dans des moments aussi cruciaux que la rédaction d'un projet ou d'un rapport d'échéance. Dans ces trois situations, le parent a difficilement un statut de co-énonciateur.

Ces différents temps d'évaluation s'organisent autour d'écarts qui s'avèrent autant d'obstacles à une évaluation véritablement conjointe.

Le premier est un écart entre les intentions des professionnels telles qu'ils peuvent les énoncer dans des moments réflexifs (individuellement ou collectivement) et les pratiques réelles. Les conditions d'exercice difficiles (nombre de situations en charge, réalité des temps de travail collectifs...), l'urgence à agir pèsent en effet fortement sur la disponibilité psychique et cognitive des professionnels (Boutanquoi *et al.*, 2013). Cet écart entre les intentions et la réalité s'explique également par les logiques d'injonction que contient le mandat quand il met en avant le contrôle, les obligations par rapport à l'aide (la situation d'Audrey le montre en partie). Dans ces conditions le rapport au magistrat sert moins à expliciter un travail, les évolutions possibles des différents points de vue, les convergences et divergences qu'à rendre compte de la bonne exécution de la décision judiciaire.

Un deuxième écart relève des normes sociales. Pour les parents d'Audrey, l'exigence du magistrat quant à la fréquentation de la crèche ne prend pas sens. Pour la mère de David, la perception stéréotypée de son lieu de vie par l'éducatrice lui révèle sa méconnaissance profonde de la réalité du quartier. Plus globalement, la manière dont les familles construisent leurs rapports à leur environnement paraît pour le moins méconnu des professionnels.

Un troisième écart s'organise autour des discours et dialogues, tant dans une dimension diachronique que synchronique. Ce qui fait sens pour les acteurs à un instant t , ne le fait plus à un temps $t+1$, ce qui est dit dans un contexte donné se charge d'une autre signification dans un nouveau contexte, ce qui relève du genre de discours du judiciaire vient se confronter avec ce qui relève du genre de discours de l'éducatif, ce qui relève de l'oral n'est pas transposable à l'identique dans l'écrit. Pour Jérôme, les significations passées sont actualisées dans un contexte différent et de fait, la mère ne peut être entendue dans l'ici et le maintenant d'une nouvelle évaluation. Pour Audrey, l'éducatrice reprend les termes du magistrat qui reprennent eux-mêmes les termes d'un signalement dont les parents n'ont eu connaissance qu'à l'audience au tribunal. Pour David, le rapport constitue une trace écrite en décalage avec la richesse des échanges entre l'éducatrice et la mère ; il donne à lire le point de vue professionnel au détriment du point de vue maternel.

Un quatrième écart est soulevé du côté parental, celui qui sépare le fait d'être écouté et le fait d'être compris. Les parents rencontrés, comme la mère de David, ne manifestent pas d'opposition forte à l'intervention. Ils se montrent en attente de conseils. Et s'ils reconnaissent en règle générale une attitude bienveillante de la part des travailleurs sociaux, ils

interrogent leurs capacités à faire évoluer leur point de vue, leur analyse sur la situation en s'appuyant sur ce qu'eux peuvent en dire en tant que parents. Comprendre renvoie bien ici à l'idée d'intégrer des éléments extérieurs à sa propre pensée, à rendre possible une évolution de la représentation que le travailleur social se fait de la situation.

Ces différents écarts dans le temps de l'évaluation tendent à montrer la difficulté de construire un récit commun autour d'une compréhension partagée de la situation, un récit qui puisse faire sens tant pour les familles que pour les professionnels. L'étape du signalement, tout autant que celle du rapport, signent la prédominance du récit des professionnels. Ceci ne veut pas dire que le récit parental n'est pas pris en compte, mais il est retravaillé dans celui des professionnels, 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.

« Le subalterne, le précaire, l'exclu sont invisibles non pas parce qu'on ne les voit pas mais parce qu'on ne les entend pas : on ne les entend pas parce que leurs récits n'est pas pris au sérieux, retenus comme porteur d'une vision du monde » affirme Le Blanc (2009, p. 44) qui ajoute : « Être rendu invisible, c'est être rendu inaudible, déconsidéré quant à la possibilité de participer à la vie publique. L'absence de participation est ce qui relègue une vie dans l'invisible en creusant la fêlure de la voix » (p. 58). Dans le cadre de la protection de l'enfance, il s'agit moins d'une intention de rendre invisible que d'une difficulté à intégrer et reconnaître comme valide la parole d'autrui qui se trouve en jeu dans un contexte de négligence ou de maltraitance supposées.

Quelles sont possibilités d'acquérir un statut de co-énonciateur pour les parents, de locuteur dans les temps d'évaluation en protection de l'enfance ? Sans doute, cela exige-t-il des professionnels, non pas de renoncer au savoir mais plutôt à l'expertise, d'utiliser ce savoir pour favoriser la réflexivité, de ne pas oublier les fondements d'une approche clinique comme attention au discours de l'autre qui suppose de se déplacer « physiquement sur le terrain de l'autre mais surtout mentalement » (Lévy, 1997 p. 15). Entre les discours et les réalités auxquelles il faut faire face viennent se loger les récits des uns et des autres. Ces récits n'ont pas à être entendus du point de vue de leur véracité, ni de leur unicité, mais plutôt du sens qu'ils prennent dans leur contexte et de leur potentialité à toujours réinventer le passé et l'avenir

pour « tenter de remédier à la prise insuffisante que nous avons sur la condition humaine » (Bruner, 2002, p. 79).

L'élaboration d'un récit commun relève de ce que Lacharité (2011, p. 71) nomme justement « approche participative » qui « 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 ». Cette approche vise à intégrer de fait les capacités des parents à analyser leur situation, à prendre en compte le sens qu'ils donnent à leurs expériences de vie comme étant partie intégrante de cette même situation. Si d'avance le discours de l'autre, sa réplique est connue avant même d'être énoncée, si l'histoire qu'il s'est construite et le récit qu'il en fait ne peuvent être considérés comme légitimes, pertinents du point de vue de celui qui l'énonce, s'ils ne peuvent être entendus sans être traduits dans d'autres mots, que reste-t-il de sa place de locuteur, de sa place de sujet ?

Intégrer le discours d'autrui revient à mobiliser les ressources multiples que possède la réflexivité, à savoir tout autant la capacité à modifier le présent à la lumière du passé mais aussi à reconstruire le passé à la lumière du présent. Mais la réflexivité est aussi cette possibilité offerte à tout un chacun « à envisager des alternatives, à concevoir d'autres manières d'être, d'agir, de lutter » (Bruner, 1991, p. 119).

Lors de l'analyse secondaire d'une partie des deux recherches sur lesquelles nous nous sommes appuyés dans cet article, nous avons pu constater que le plus difficile pour les professionnels ne relevait pas d'une capacité à prendre de la distance, à questionner leurs pratiques mais prioritairement – dans des contextes de travail difficiles – de la disponibilité en termes d'espace et de temps pour le faire, pour explorer d'autres voies de travail avec les familles afin de donner vie et sens à leurs paroles, en reconnaissant à ces paroles une capacité à énoncer la réalité qu'elles vivent.

Références bibliographiques

- Barreyre, J.Y. (2013). *Les implicites de la protection de l'enfance : Les parents d'enfants placés dans le système de protection de l'enfance*, Creai Nord-Pas-Calais/Cedis-Creahi Ile-de-France, rapport pour l'ONED. <http://www.oned.gouv.fr>
- Becquemin, M. et Chauvière, M. (2013). L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique. *Enfances & Psy*, 60, 16-27.
- Bournel-Bosson, M. (2012). Le développement de la signification des mots : un héritage vivifiant pour la psychologie. Dans Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (p. 271-287). Paris : La Dispute.

- Boutanquoi, M. (2007). Pratiques et système de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions*, 87, 163-180.
- Boutanquoi, M. (2015). La parentalité est-elle une notion utilisée par les professionnels ? *Dialogue*, 207, 57-70.
- Boutanquoi, M., Ansel, D. et Bournel-Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents-professionnels en protection de l'enfance, construire la confiance*. Rapport pour l'ONED. <http://www.oned.gouv.fr>
- Boutanquoi, M., Bournel-Bosson, M. et Minary, J.P. (2010). *L'évaluation des situations des enfants en protection de l'enfance. Groupe, équipes et compétences*. Rapport pour l'ONED. <http://www.oned.gouv.fr>
- Boutanquoi, M., Bournel-Bosson, M. et Minary, J-P. (2013). Evaluating situations in children welfare : From tools to workgroups *Children and Youth Service Review*, 35(7), 1152-1157.
- Bruner, J. (1991) ...*car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Éditions ESHEL.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Dumbrill, G.C. (2006). Parental experience of child protection intervention : A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 30, 27-37.
- Guedeney, N. (2008). Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 20, 101-117.
- Halleux, M. (de) et Loicq, F. (2008). Le "je" professionnel entre identité individuelle et identité collective. Dans V. (de) Gaulejac et M. Legrand, M. (dir.), *Intervenir par le récit de vie* (p. 89-115). Toulouse : Erès.
- Harris, N. (2012). Assessment : when does it help and when does it hinder ? Parents' experiences of the assessment process. *Child and Family Social Work*, 17, 180-191.
- Lacharité, C. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 484, 381-394.
- Lacharité, C. (2011). Approche participative avec les parents en contexte d'autorité : une brève introduction. Dans M. Boutanquoi (dir.), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité* (p. 63-72). Paris : L'Harmattan.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*, Paris : Puf.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : Puf.
- Lietz, C.A. (2011). Theoretical adherence to family centered practice : Are strengths-based principles illustrated in families' descriptions of child welfare services ? *Children and Youth Services Review*, 33, 888-893.

- Minary, J.P. (2011). Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance. Dans M. Boutanquoi (dir.), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité* (p. 73-97). Paris : L'Harmattan.
- Mey, E. (2010). Processus : la collaboration entre parents, autorité et mandataire. Dans P. Voll, A. Jud, E. Mey, C. Häfeli et M. Stettler (dir.), *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*, (p. 155-179). Genève : IES Éditions.
- Montigny, (de) F. et Lacharité, C. (2012). Perceptions des professionnels de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 53-73.
- Nijnatten, C. Van (2013). *Children's Agency, children's welfare. A dialogical approach to child development, policy and practice*. Bristol : The Policy Press.
- ONED (2006). *Deuxième rapport annuel au parlement et au gouvernement*. Paris : Gipem.
- Roose, R., Roets, G., Van Houte, S., Vandenhole, W. et Reynaer, D. (2013). From parental engagement to the engagement of social work services : discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child and Family Social Work*, 18, 449-457.
- Rousseau, P. (2007). *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris : L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2007). La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21, 29-49.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, 15-30.
- Verhallen, T. (2014). In whose interest ? An analyse of exemplary interaction between a family supervisor and Dutch-Curacaoan single-mother. *Children and Youth Service Review*, 43, 105-117.