Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel.

Anna Rurka, Andrea Barros Leal, Louis Mathiot

▶ **To cite this version:**

Anna Rurka, Andrea Barros Leal, Louis Mathiot. Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel.. Observatoire national de la protection de l'enfance. 2020. ⟨hal-04209508⟩

HAL Id: hal-04209508

https://hal.science/hal-04209508v1

Submitted on 17 Sep 2023

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.

HAL Authorization

Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF, EA 1589)

Équipe « Éducation familiale et interventions sociales en direction des familles » (EFIS)

Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ?

Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel

Rapport final

Anna RURKA, Maîtresse de conférences (CREF, EA, 1589) et Responsable scientifique du projet

Andrea BARROS LEAL GIRAUD, Postdoctorante (CREF, EA, 1589)

Louis MATHIOT, Maître de conférences (CREF, EA, 1589)

En collaboration avec le Collectif INTER-SAJE et la Direction de l'Action Sociale de l'Enfance et de la Santé de Paris (DASES)

Table des matières

Introduction 5

PARTIE 1 Contexte de la recherche et problématique 7

1.1. Les Services d'Accueil de Jour Educatif : éléments de contexte 9

1.1.1. L'accueil de jour de l'enfant : définition et spécificités en protection de l'enfance en France 9

1.1.2. La spécificité des Services d'Accueil de Jour Educatif à Paris 11

1.1.3. Le cadre juridique et institutionnel des SAJE à Paris 14

1.1.4. De l'orientation à l'accompagnement 15

1.1.5. De la fin de mesure à l'orientation après le SAJE 17

1.1.6. Le public accueilli dans les SAJE : effectif et composition 21

1.2. Problématique de la recherche et cadre théorique 24

1.2.1. Les processus décisionnels conduisant aux orientations des familles en fin de mesures 25

1.2.2. La place des personnes accompagnées dans les processus décisionnels 30

1.3. Méthodologie de la recherche et la démarche engagée 31

1.3.1. Population concernée par la recherche 32

1.3.2. Aspects méthodologiques 33

PARTIE 2 Les processus de prise de décision 47

2.1. Le paysage institutionnel et des rapports établis par le SAJE et le SAPPEJ avec les partenaires pivots de la prise en charge 49

2.1.1. Le travail partenarial comme base des orientations réussies vers les SAJE et le SAPPEJ. 51

2.1.1. Relation avec l'école et la place des apprentissages 52

2.1.2. Relations avec les services prescripteurs – le secteur de l'ASE et le juge des enfants 53

2.2. Les facteurs de cas 54

2.2.1. Facteurs centrés sur l'enfant et ses besoins 56

2.2.2. Facteurs de cas centrés sur la vie familiale et la parentalité 60

2.2.3. Facteurs relatifs à l'environnement proche de l'enfant (aspects sociaux et culturels) 64

2.3. Facteurs organisationnels 68

2..3.1. Un fort besoin de coordination entre le secteur de la santé et la protection de l'enfance pour garantir une fluidité du parcours de l'enfant 69
2.3.2. Offre des services sur le territoire 70
2.3.3. Vers une logique d'action partagée 72
2.3.4. Obstacles et facilités quant à la réception des services par les personnes accompagnées .. 73
2.3.5. Continuité et discontinuité de l'accompagnement 76
2.3.6. Historique des interventions ineffectives ou inefficaces avant l'accueil au SAJE et au SAPPEJ 78
2.3.7. Ratio entre le nombre de places occupées au sein du SAJE et du SAPPEJ par rapport à leur capacité d'accueil 81
2.3.8. Les facteurs organisationnels et la participation de l'enfant 83
2.4. Facteurs relationnels 85
2.4.1. Facteurs relationnels liés aux rapports entre parents et institutions 87
2.4.2. Facteurs relationnels centrés sur l'accompagnement et la perception de l'aide 88
2.4.3. Facteurs relationnels liés à la participation et place des parents 89
2.4.4. Facteurs relationnels liés aux sentiments et ressentis intersubjectifs 90
2.5. Facteurs liés au(x) décideur(s) 91
2.5.1. Approches paternalistes dans les processus de prise de décision 92
2.5.2. Perception des pratiques culturelles éducatives des parents et de la place de l'enfant dans la culture d'origine 92
2.5.3. Volonté de se confronter à un autre point de vue 94
2.5.4. Opinions personnelles et croyances des décideurs 94
2.5.5. Considérations et questionnements éthiques propres au professionnel sur son rôle décisionnel vis-à-vis des parents et des partenaires 97
2.5.6. Inquiétudes exprimées ou non exprimées par des professionnels et le seuil de tolérance influençant les décisions d'orientation 98
2.5.7. Sentiment d'être en difficulté face à l'enfant 101
2.6. Interactions entre les facteurs 102
2.6.1. Mobilisation des institutions en fonction de l'évolution du comportement de l'enfant ... 102
2.6.2. Difficultés de communication entre les parents et l'école 103

2.6.3. Surcharge et horaires décalés du parent et modalités d'accompagnement par les services de soin 103
2.6.4. Rythme soutenu d'accueil au SAJE 104
2.6.5. Changements d'avis par le décideur, suite au changement de la situation de la famille, aux observations effectuées et nouvelles informations reçues 105
2.6.6. Situation qui oblige les professionnels à sortir du cadre 106
Conclusion de la deuxième partie 106
PARTIE 3 De l'admission au SAJE aux orientations de fin de mesure - effectivité des décisions prises 109
3.1. Implication des familles dans la mesure d'accompagnement 111
3.1.1. La participation parentale à la mesure 111
3.1.2. Le point de vue des enfants sur leur accompagnement 119
3.2. Evénements critiques et figures constantes du processus décisionnel 125
3.2.1. La dynamique des processus décisionnels 125
3.2.2 Figures constates (patterns) identifiés 128
3.3. La fin de la mesure et le temps « l'après SAJE » 131
3.3.1. Temporalité de la mesure et implication des acteurs 131
3.3.2. Effectivité des orientations en fin de mesure 133
3.3.3. La fin de mesure en cours d'accompagnement : le point de vue des parents 136
3.3.4. Une rationalisation post-décisions du point de vue parental 139
3.3.5. L'après SAJE : vivre les nouvelles configurations du quotidien et institutionnelles 140
Conclusion de la troisième partie 142
Conclusion générale 143
Retour sur les résultats 143
Limites de la recherche 145
Quelques préconisations 146
Références bibliographiques 151
Annexe 161
Facteurs de cas 162
Facteurs organisationnels 164

Facteurs liés au(x) décideur(s) 165
Facteurs relationnels 166
Guide d'entretien avec les parents lors de la première vague 168
Entretiens avec les enfants 171
Guide d'entretien destiné aux parents lors de la deuxième vague 172
Lettre invitant les parents à participer à la recherche 173
Formulaire de consentement 174

Introduction

Dans l'intérêt porté aux parcours en protection de l'enfance, les orientations après l'accompagnement par des dispositifs d'accueil de jour n'avaient pas, à ce jour, fait l'objet d'études. Telle est l'ambition de cette recherche : combler un manque dans la thématique des transitions institutionnelles, en se focalisant sur les innovations socioéducatives dont l'un des enjeux est précisément de renouveler l'accompagnement des enfants et leur famille par la création de mesures qui dépassent le couple d'opposition milieu ouvert / milieu contraint. Formule hybride associant accueil des bénéficiaires dans un espace éducatif dédié, visite à domicile et activités/séjours à l'extérieur, les SAJE et le SAPPEJ de la ville de Paris s'inscrivent dans une logique transitionnelle. La mesure de 18 mois, généralement de nature administrative, pensée comme une alternative à l'AEMO et au placement, a une vocation préventive et se trouve en conséquence conçue comme temporaire. Dès lors, la question de la fin de mesure s'impose comme nécessité pour la recherche en protection de l'enfance s'intéressant à ce type de dispositifs. Situés à l'entrecroisement d'actions socio-éducatives et, de fait, à l'interface de différents secteurs (notamment celui de l'Education nationale, du médico-social ou encore de l'animation), l'étude de la fin de mesure en accueil de jour ne peut faire l'économie de celle qui se centre plus spécifiquement sur le processus de prise de décision quant à l'orientation des enfants, lorsque leur accompagnement par ces dispositifs arrive à son terme.

Sur la base d'une enquête qualitative combinant plusieurs techniques de recueil de données, il s'agit ici d'interroger la relation entre les orientations proposées par les services et les décisions finales prises. L'analyse de cette relation est étudiée en tenant compte du pouvoir d'influence des acteurs impliqués (professionnels des structures, autres acteurs institutionnels ainsi que l'enfant et ses parents) dans la prise de décision au cours de ce processus.

Le point de départ de ce questionnement s'est co-construit avec les équipes de professionnels en accueil de jour. En 2015, le collectif Inter-SAJE, composé à l'époque de quatre SAJE et du SAPPEJ de la ville de Paris a contacté l'équipe de recherche EFIS en vue de construire un projet de recherche permettant d'enrichir les pratiques au sein de ces services innovants. Plusieurs réunions communes ont permis d'identifier l'objet de recherche, les questionnements et la méthodologie associée. Cette demande a été ensuite portée à l'attention de la Direction de l'Action sociale, de l'Enfance et de la Santé (DASES) de la ville de Paris qui s'est associée au projet, en soutenant les associations dans cette démarche. La thématique de cette recherche s'inscrit dans la lignée des objectifs du *Schéma de prévention et de protection de l'enfance 2015-2020* du département de Paris qui fixe un cahier des charges visant l'individualisation de la prise en charge, la diversification de l'offre et l'adaptation aux publics spécifiques. Les recherches et les études comme celle que nous menons peuvent apporter de la connaissance sur les thématiques liées à l'adaptabilité du parcours de l'enfant en protection de l'enfance.

Le projet de cette recherche a été sélectionné dans le cadre d'appel d'offres thématique 2017 de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE) et la convention entre l'Université Paris Nanterre (UPN) et l'ONPE signée en décembre 2017.

Cette recherche propose une lecture compréhensive de la manière dont les équipes du SAJE et du SAPPEJ prennent des décisions afin d'élaborer et décider des orientations de fin de mesure qui sont par la suite transmises aux responsables du secteur de la DASES de Paris et aux juges des enfants pour une décision définitive. Cette recherche accorde une importance particulière à la façon dont les enfants et leurs parents prennent part, agissent et influencent ces processus décisionnels. Il s'agit également de s'intéresser, plus en aval, à l'effet de la décision et au processus qui y a conduit du point de vue des acteurs concernés. L'effectivité des décisions a été observée grâce aux entretiens de la deuxième vague qui se sont déroulés avec les parents, entre six mois et un an après la sortie du SAJE.

Ce rapport présente les résultats de la recherche et les soumet à la discussion du Conseil scientifique de l'ONPE. L'analyse des processus autour desquels ce rapport est centré présente un réel intérêt pour la recherche en éducation. Elle se veut délibérément impliquée et effectuée à l'intérieur même des processus éducatifs, déterminés par leurs logiques comme par leurs thématiques (Ardoino et Milaret, 1995). En se fondant sur l'écologie de la prise de décision (*ang. Decision Making Ecology – DME*) (Baumann, Dalgleish, Fluke & Kern, 2011), il s'agit de proposer une analyse approfondie des facteurs influençant les décisions prises dans le cadre des mesures SAJE. Les situations analysées ont permis d'identifier trois figures ou schémas (*patterns*) des processus de prise de décision. Une contextualisation plus approfondie du fonctionnement des services concernés inscrit cette recherche dans un territoire spécifique. La problématique, située dans son cadre théorique, permet de questionner l'objet à la lumière des recherches scientifiques menées en France et à l'étranger. Le rapport propose enfin quelques préconisations se référant au champ de la pratique et au champ de la recherche.

L'équipe remercie toutes les familles et tous les professionnels qui ont pleinement participé à cette recherche.

Nos remerciements vont également aux associations gestionnaires de la DASES de Paris et de l'ONPE pour leur soutien ; elles ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

PARTIE 1

Contexte de la recherche et problématique

1.1. Les Services d'Accueil de Jour Educatif : éléments de contexte

C'est au cours de la fin du XX^{e} siècle que les accueils de jour en protection de l'enfance sont apparus dans la dynamique de nouvelles interventions socio-éducatives qu'il s'agit de retracer ici dans une perspective historique. L'année 2006 marque la création du premier SAJE à Paris, il devient un dispositif qui non seulement s'installe dans le paysage de la protection de l'enfance dans ce territoire, mais se déploie avec ampleur depuis ces 5 dernières années, se positionnant comme une alternative au placement ainsi qu'aux mesures conventionnelles de milieu ouvert.

Les analyses statistiques montrent que malgré l'encadrement réglementaire bien défini qui accompagne ce type d'innovation socio-éducative, la fin de mesure et son corollaire, l'orientation après le SAJE, est une période sensible dans l'intervention. L'ensemble des données sur la composition des SAJE, la répartition de leur public et le type de mesure permettent aussi de comprendre les spécificités de cet accompagnement qui se situe à l'entrecroisement des secteurs d'intervention adressée à l'enfant et à sa famille.

1.1.1. L'accueil de jour de l'enfant : définition et spécificités en protection de l'enfance en France

Historiquement, la création des espaces d'« accueil de jour » est liée au mouvement d'antipsychiatrie en Europe qui a engagé un processus de désinstitutionalisation. Ce processus, toujours à l'œuvre dans certains pays d'Europe, vise à réduire le nombre d'enfants accueillis dans des structures d'hébergement, garantissant ainsi un accompagnement des personnes dans leur milieu de vie familial tout en proposant une plus grande diversité dans leur accompagnement.

Ce type de dispositif d'aide et de soutien devient de plus en plus commun dans les pratiques liées au travail social et médico-social. Une brève recherche sur la thématique dans les revues professionnelles françaises donne à voir une multitude de dispositifs suivant cette logique. Sous l'appellation « accueil de jour » se trouvent l'hôpital de jour pour des personnes atteintes de maladies mentales, l'accueil de jour éducatif pour l'enfant, l'accueil de jour pour les personnes âgées en situation d'isolement ou de difficulté sociale, l'accueil de jour pour les personnes en situation de sans-abrisme.

Dans ce contexte, la création de dispositifs d'accueil de jour en protection de l'enfance est quant à elle plus récente. Dans le champ des interventions socio-éducatives, Breugnot (2011, 2012) a montré comment le contexte social et professionnel a favorisé l'apparition de ces dispositifs à partir des années 90. La nécessité d'innover est liée à la transformation du secteur du milieu ouvert (AEMO depuis 1959 puis AED en 1986) qui, face aux différentes réformes et aux contraintes qui l'ont impacté, a rencontré certaines limites. Le 8ème rapport de l'ONPE[1] a notamment montré que les deux modalités d'accompagnement éducatif en milieu ouvert nécessitent d'un côté une différenciation par la formalisation différente des aides à domicile et des référentiels dans les schémas départementaux et, de l'autre, un soutien et une contenance insuffisants proposés aux familles aux besoins multiples qui nécessitent un accompagnement intensif et multidimensionnel. Ceci s'articule également avec la nécessité de décloisonner les services en protection de l'enfance, afin de répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille désormais considérés comme interdépendants. Les recherches montrent par ailleurs (Gallimore,

Hay et Mackie, 2008) que la fragmentation et le manque de flexibilité interinstitutionnelle et intra-institutionnelle dans le champ du travail social et de la santé ont été identifiés comme un obstacle majeur dans l'intervention face aux usagers ayant des besoins spécifiques et multiples, car ces derniers n'entrent pas dans les critères d'accueil énoncés par les services et passent entre les mailles du filet du système d'aide (Rankin et Regan, 2004). Les recherches évaluatives (Beadle, 2009) montrent également que le fait d'attribuer un rôle actif à l'« usager » dans l'intervention – qui consiste à l'engager dans le processus d'aide ainsi qu'à la planification des actions – lui permet de s'approprier l'accompagnement et de reprendre le contrôle de certaines dimensions de sa vie.

Ces constats ont largement contribué à faire émerger dans les champs professionnels la nécessité de trouver des solutions alternatives aux dispositifs traditionnels en protection de l'enfance à partir des années 1990. Jusqu'à la réforme de la protection de l'enfance du 5 mars 2007, ces dispositifs innovants « se sont construits dans les interstices juridiques », afin de proposer d'autres modalités d'intervention que celles traditionnellement proposées par le système institutionnel (Breugnot, 2010, 2012). Les premiers accueils de jour qui ont été mis en place à cette période s'inscrivent dans cette nouvelle dynamique institutionnelle. Situés dans le périmètre de la protection de l'enfance, ils se définissent comme des « services sans hébergements, qui reçoivent des enfants et parfois leur famille, le plus souvent en dehors des horaires scolaires. Les difficultés familiales des enfants sont travaillées avec les parents, l'objectif étant d'éviter un placement » (Join-Lambert, 2012, p. 8).

D'autres caractéristiques peuvent aussi être mises en évidence par rapport aux accueils de jour en protection de l'enfance telles que le fait qu'il s'agisse d'interventions intensives à raison de plusieurs demi-journées par semaine garanties par une grande disponibilité des équipes, permettant aux parents de solliciter les professionnels entre les temps de rencontre préétablis (Breugnot, 2012). Cela donne ainsi la possibilité de contenir les émotions et les risques de passage à l'acte. En plus de cet accompagnement renforcé, l'accord des parents est constamment recherché à toutes les étapes de la mesure, en s'appuyant sur les potentialités des jeunes, mais également de l'entourage familial (*Ibidem*). Plus qu'une seule centration sur les défaillances, il y a aussi une recherche de participation des personnes accompagnées, dès la définition des problèmes rencontrés jusqu'aux solutions à envisager. Ces services d'accueil de jour s'inscrivent ainsi dans une approche multiréférencée tant dans le choix des méthodes pédagogiques et éducatives qu'au niveau des théories de référence et du souci d'adapter les interventions spécifiques à l'âge des enfants. Le mode d'intervention combine l'individuel et le collectif ; collectif ici pensé comme un partage d'expériences entre les parents, les professionnels et, si nécessaire, les autres membres de la famille. L'accueil collectif s'appuie sur des échanges autour des compétences parentales (savoir-faire et savoir-être) sous forme d'entretiens formels et informels, situés dans des temps pouvant paraître anodins, mais favorisant des situations d'interactions communicationnelles.

1.1.2. La spécificité des Services d'Accueil de Jour Educatif à Paris

Si les accueils de jour en protection de l'enfance sont réunis par ces caractéristiques communes, cette recherche permet de constater que les pratiques des services d'accueil de jour éducatif évoluent sous certains aspects en fonction des territoires et des associations qui les portent. En Île de France, le premier service a été créé en 2001. Il s'agit du SAJE Du Breuil qui a été conçu avec l'objectif d'être un « lieu d'accueil et d'accompagnement de familles à l'articulation de la prévention et de la protection. » (Zimini, 2009 : p. 122). Il réunissait les caractéristiques de l'innovation socioéducative en France mentionnées précédemment, notamment le fait de se présenter comme une alternative au placement et à l'AEMO/AED et de sortir de la « logique du mandat nominatif » afin d'engager un travail avec l'ensemble de la famille à partir d'un enfant repéré (*Ibidem*). Le projet de ce service était une action soutenue en direction des familles par les équipes, sinon intensive, en se centrant principalement sur la prévention des risques de maltraitance, la « canalisation » des troubles de la parentalité, le soutien de la relation parent / enfant par le repérage des ressources et compétences parentales. Les moments de la vie quotidienne étaient également utilisés comme points d'appui pour l'accompagnement (*Ibidem*). La dimension intersectorielle était déjà très présente, car c'est à partir de l'impulsion d'un groupe composé par des professionnels de la PMI, de l'ASE, de l'Éducation nationale, de l'Inter-secteur de pédopsychiatrie et de la pédiatrie hospitalière que l'établissement du Breuil (mentionné dans le précédent chapitre) a vu le jour.

Le projet de création des SAJE s'est construit sur ces fondements mais intègre des dimensions nouvelles. Alors que le service d'accueil de jour du Breuil se centrait sur un public d'enfants âgés de moins de 6 ans, ces derniers répondent à une demande concernant initialement les enfants scolarisés à partir de l'école primaire (notamment de l'élémentaire) et repérés par les personnels scolaires pour leurs difficultés comportementales et d'apprentissage se trouvant en lien avec la vulnérabilité de leur entourage familial.

À la différence des premiers accueils de jour pour les jeunes ouverts en Île de France ou dans d'autres régions du territoire français, les SAJE de Paris intègrent une dimension « éducative » forte en raison d'une centration de l'intervention sur les questions de scolarité de l'enfant. Comme l'a montré la première recherche sur ce type de dispositifs à Paris (Join-Lambert et Rurka, 2012), la création des SAJE est en réponse à un appel de Direction de l'Aide Sociale à l'Enfance et de la Santé (DASES) qui engage des actions de prévention quant à la déscolarisation d'enfants âgés de 5 à 13 ans lorsqu'elle trouve des ancrages dans l'environnement familial. En cela, l'intervention des SAJE se situe pleinement dans une mission de protection de l'enfance (sur la base d'une prise en charge par l'ASE) et se différencie des programmes de remédiation ou renforcement des apprentissages scolaires des élèves (Durut-bellat et Van-Zanten, 2006). En d'autres termes, l'orientation d'un enfant vers ces structures ne tient pas qu'à des problèmes de scolarité que rencontre un enfant. Ces problèmes sont révélateurs de difficultés plus larges qui concernent le milieu familial qui n'est pas en capacité d'aider ou soutenir l'enfant face aux problèmes qu'il rencontre dans l'institution scolaire[1].

[1] La recherche menée en 2007 et 2008 par Hélène Join-Lambert et Anna Rurka a notamment montré que nombre de mesures d'orientation dans les SAJE avaient comme problématique des relations entre enfants et parents,

Les premiers constats dressés par les recherches sur ce type d'innovations socioéducatives ont ainsi mis en évidence que les mesures exercées par les SAJE associent étroitement de nouveaux partenaires, tels que l'Éducation nationale (*via* les Académies), qui impulsent la demande (Breugnot, 2010). Parmi l'ensemble des mesures étudiées par l'équipe EFIS dans le cadre d'une première recherche de type évaluative auprès du SAJE géré par l'association Jean Cotxet, il apparaît qu'une large majorité des orientations est déclenchée à la suite de la demande d'assistantes sociales scolaires (Join-Lambert, 2012).

Les dispositifs actuels s'appuient sur le cadre référentiel du département de Paris (DASES/SDAFE) relatif aux mesures d'accueil de jour éducatif, validé le 11 mars 2014. Les objectifs de l'action se situent directement en lien avec les questions de scolarité de l'enfant, car leur prise en charge partielle par les SAJE vise à : « apporter un soutien éducatif aux enfants, confrontés à des difficultés repérées le plus souvent en milieu scolaire, risquant de compromettre leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social et susceptibles d'influer sur leur équilibre et leur avenir » (Département de Paris (DASES/SDAFE, 2014, p. 5). Il y est également précisé que l'action a pour finalité la prévention de conséquences sur les apprentissages, la scolarité et les risques de déscolarisation voire de désocialisation de l'enfant.

Le cadre référentiel relatif aux mesures d'accueil de jour éducatif validé par le Département de Paris en 2014 situe les SAJE « au cœur du dispositif de prévention et de la protection de l'enfance et du milieu ouvert en particulier » (DASES/SDAFE, 2014, p. 1). Il est également à noter que la loi n°2007-293 du 5 mars 2007 a articulé la prévention avec la protection de l'enfance, en soulignant que cette dernière « a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge » (Article L112-3).

Le Schéma parisien de protection de l'enfance 2020 (Mairie de Paris, 2016b, p.12) contient plusieurs axes. Le premier vise à « faire de la prévention des difficultés éducatives un pilier de la protection de l'enfance à Paris ». Les auteurs distinguent ici la notion de prévention globale et la prévention ciblée. Sur le plan organisationnel, cette distinction peut refléter la différence entre les structures spécialisées de la protection de l'enfance et les structures de soutien à la parentalité, ouvertes au public tout-venant (comme les Lieux d'Accueil Enfants-Parents (LAEP), PMI, Réussite éducative, etc.) mais « également dotées des missions de repérage de risques dès les premières difficultés » (Marie de Paris, 2016.

Dans le Schéma parisien de protection de l'enfance les SAJE relèvent de l'axe 2 (individualiser la prise en charge et diversifier l'offre) et de l'axe 4 (conforter les parents dans leur rôle). En ce qui concerne l'axe 2, le département se donne un objectif plus spécifique qui consiste en une

---

souvent marquées de tensions, qui étaient identifiées comme facteur d'influence sur la scolarité des enfants et leurs comportements manifestés à l'école. En d'autres termes, les difficultés scolaires se traduisaient par des tensions récurrentes entre parents et enfants, et par des relations conflictuelles entre parents et enseignants, mettant à mal le principe de coéducation. L'intervention des professionnels du SAJE avait alors pour objectifs de travailler simultanément avec l'enfant sur son comportement et avec ses parents sur leurs pratiques éducatives. La recherche a mis en évidence que les parents et certains professionnels de services partenaires du SAJE indiquaient une réduction de ces tensions et conflits, résultant de l'intervention menée par le service d'accueil de jour.

« meilleure orientation possible pour les enfants âgés entre 4 et 11 ans » (Marie de Paris, 2016b, p.71), en tenant compte du constat que les situations d'enfants « sont souvent dégradées quand ils arrivent en SAJE, ou quand ils sont confiés à l'ASE » (p.71). Pour ce groupe d'âge, c'est donc le maintien à domicile qui est préconisé avec un développement de réponses intensives de milieu ouvert. Pour y répondre, la création de 4 nouveaux SAJE (un par territoire d'action sociale territoriale non couvert) a eu lieu. Les SAJE avec le SAPPEJ apparaissent également comme un moyen pour proposer une meilleure orientation possible pour les préadolescents et adolescents âgés entre 12 et 15 ans (p.73).

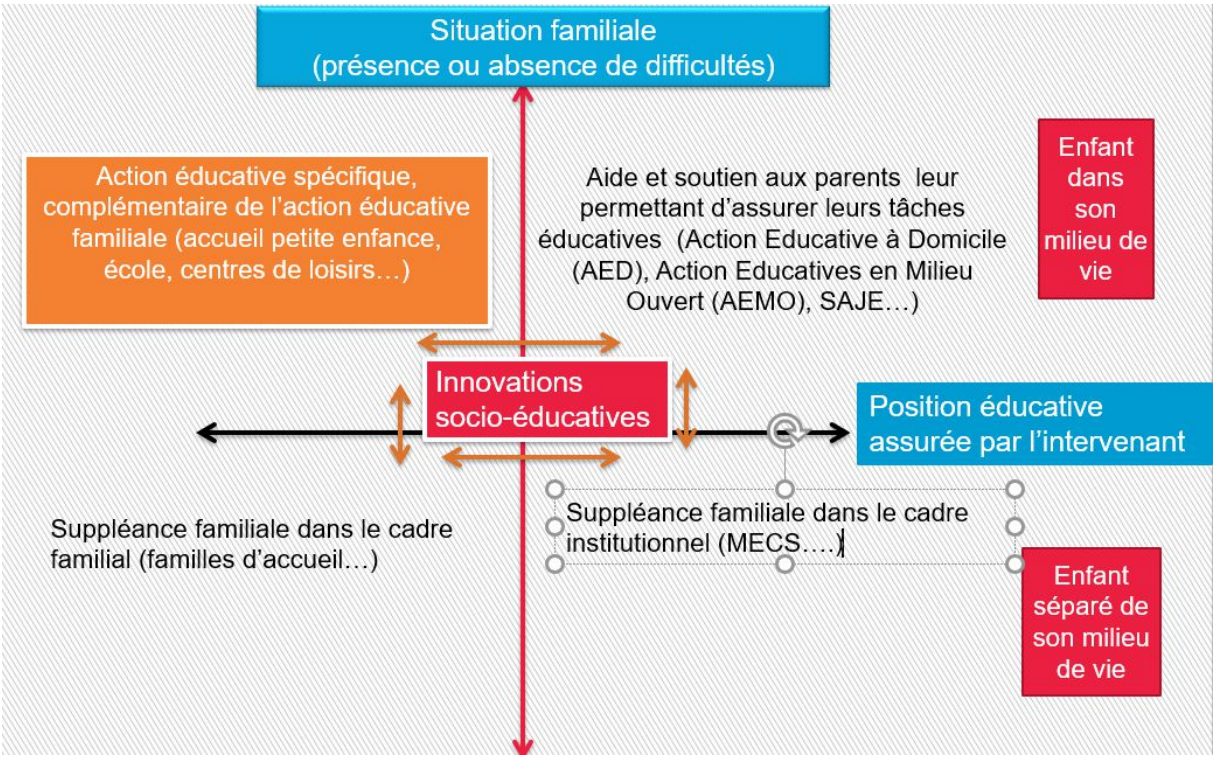
La distinction entre la « prévention universelle » et « la prévention ciblée » mentionnée dans le Schéma départemental (Marie de Paris, 2016) renvoie à la classification de RS Gordon de 1982 utilisée dans le champ de santé publique. Dans ce contexte, la prévention universelle est destinée à l'ensemble de la population, quel que soit son état de santé. La prévention ciblée, quant à elle, « est non seulement fonction de sous-groupes de la population mais aussi et surtout fonction de l'existence de facteurs de risque spécifiques à cette partie bien identifiée de la population » (Hôpitaux Universitaires de Marseille[2]). La complexité du concept de la prévention montre les trois niveaux de prévention identifiés par l'OMS : la prévention primaire, secondaire et tertiaire[3]. Selon cette grille, les résultats de la recherche présentés montrent que de nombreuses situations relèvent de la prévention secondaire.

Cependant, en ce qui concerne le champ de l'aide éducative et des innovations socio-éducatives dont font partie les SAJE et le SAPPEJ, il semble plus pertinent de se référer à la typologie des interventions socio-éducatives[4], différenciées selon la position éducative assurée par les professionnels (Fablet, 2007) et en fonction de la situation de l'enfant (absence ou présence des difficultés spécifiques et du degré de danger). Les SAJE et le SAPPEJ se situent donc dans le champ d'aide et de soutien, comme le montre le graphique présenté ci-après.

[2] Consulté ici : http://fr.ap-hm.fr/sante-prevention/definition-concept

[3] La prévention primaire vise à prévenir le risque avant que le problème apparaisse. La prévention secondaire vise à faire le diagnostic des risques repérée. La prévention tertiaire intervient à titre curatif lorsque le dommage s'est déjà produit.

[4] Dominique Fablet (2007) distingue 3 types d'interventions socio-éducatives en fonction de la position éducative assurée par les professionnels : « 1) ceux qui assurent une fonction éducative spécifique clairement complémentaire de l'action éducative familiale, comme, par exemple, les personnels exerçant dans les différents modes d'accueil éducatif de la petite enfance, les enseignants et personnels chargés de la vie scolaire à l'école puis au collège, les animateurs qui développent des activités de loisir, etc.; 2) ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer ses tâches éducatives, notamment lorsque celui-ci est en difficulté, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) ; 3) ceux qui, intervenant auprès des parents pour pallier leurs défaillances, assument souvent à titre temporaire l'essentiel des activités familiales d'éducation, en internat ou en service de placement familial, soit le domaine de la suppléance familiale.



1.1.3. Le cadre juridique et institutionnel des SAJE à Paris

La création du premier SAJE à Paris date de 2006, mais c'est en 2014 que les accueils de jour se sont véritablement déployés au sein de la ville de Paris. Leur nombre de places a en effet doublé depuis cette date, passant de 107 places disponibles en 2014 à 188 places fin 2018. L'augmentation du nombre de places au sein de chaque structure a été accompagnée de l'ouverture de nouveaux services qui sont actuellement au nombre de 7 (de nouveaux sont en cours de création) portés par 5 associations[5] (Apprentis d'Auteuil, Association Jean Coxtet, Fondation OPEJ, Groupe SOS et Œuvre Secours aux Enfants).

Contrairement aux premières innovations socio-éducatives de type accueil de jour qui se sont mises en place dans les « interstices juridiques », le développement des SAJE dans le contexte parisien s'est accompagné d'un nouveau cadre réglementaire particulièrement favorable à ce type d'accompagnement. Ce cadre repose notamment sur l'article L312-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), ainsi que dans les priorités de la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 qui soulignent l'importance d'une adaptabilité des interventions éducatives aux besoins de l'enfant (prolongée par la loi n°2016-297 du 14 mars 2016). Les activités réalisées dans le cadre de l'accueil de jour pour l'enfant consistent en des actions individuelles ou collectives, s'adressant aux enfants et/ou aux parents, en tenant compte de leur contexte de vie et en s'adaptant à l'âge de l'enfant (Breugnot, 2010). Une individualisation de l'accompagnement tant du côté de l'enfant que de sa famille est une des caractéristiques importantes de ces interventions.

Le déploiement de structures nouvelles et de celles à venir s'inscrit dans le schéma de la prévention et de la protection de l'enfance 2020 de la Mairie de Paris qui a pour objectif

[5] Les informations relatives à ces services sont détaillées dans la section 1.1.6.

d'intervenir davantage en proximité à un niveau territorial et de renforcer l'implication des familles et de leurs enfants « dans la co-construction de leur parcours, en leur garantissant une prise en charge individualisée et concertée de leur situation » (Mairie de Paris, 2016a, p.11). La création de nouveaux SAJE se situe plus précisément dans l'axe 4 du schéma qui a pour objectif de conforter les parents dans leur rôle avec le souci, lorsque cela est possible, de limiter la durée de la mesure et de maintenir les enfants à domicile (en appui avec le milieu ouvert).

Si l'intervention socioéducative est centrée sur les besoins de l'enfant et ses difficultés d'apprentissage scolaire, elle s'oriente aussi sur la famille et en particulier les parents par la prise en compte des difficultés auxquelles ils sont confrontés « dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, en les accompagnant par un étayage de leurs capacités parentales » (*Ibidem*, p.5).

L'accompagnement des parents se fonde sur le principe d'adhésion de ces derniers à la mesure et sur la nécessité de leur implication. En amont de l'orientation, tout un cheminement est prévu pour que les parents comprennent le sens de la mesure, le déroulement et le contenu de l'accompagnement afin qu'ils puissent exprimer leur accord en toute connaissance de cause. Comme le précise le référentiel, il est prévu pour cela que le professionnel ayant évalué la situation et impulsé l'orientation accompagne la famille jusqu'à la signature du contrat. Le processus d'adhésion à la mesure prévoit aussi la possibilité de faire des visites du service ou des entretiens de préadmission auprès du SAJE identifié, afin que les responsables de l'établissement présentent la structure aux parents, expliquent les modalités de l'accompagnement ainsi que ses objectifs.

En cas d'adhésion parentale, un document contractuel, fondé sur un accord bipartite[6] est signé au service de l'Aide Sociale à l'enfance. Il engage ensuite un entretien d'admission dans le SAJE. En cas de mesure judiciaire (dont la proportion est faible comme cela est précisé ci-après), le cadre référentiel précise que l'intervention ne peut être envisageable si la famille se trouve en opposition et s'il n'y a pas un minimum d'adhésion parentale ou si d'autres mesures exercées dans le cadre administratif n'ont pas pu remédier aux difficultés identifiées (conditions de la judiciarisation, établies par la loi du 5 mars 2007).

1.1.4. De l'orientation à l'accompagnement

Dans les rapports d'activité des services d'accueil de jour, l'impulsion des orientations (administratives) vers les SAJE est très largement liée à l'intervention des services d'assistance de travail social scolaire. D'autres orientations peuvent venir des services d'AED, d'AEMO, de mesure de placement ou *via* les CMPP. Elles sont cependant minoritaires.

Néanmoins, cela n'exclut pas le fait que les enfants accueillis au SAJE n'aient été accompagnés auparavant par un dispositif de protection de l'enfance ou d'intervention socio-éducative. L'exploitation de données statistiques transmises par l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance montre que, parmi l'ensemble des enfants (N = 229) accueillis dans un SAJE à

[6] Les deux parties sont un représentant de l'ASE et le(s) détenteur(s) de l'autorité parentale.

Paris au moins 1 jour en 2017, un peu plus de la moitié a fait l'objet d'une mesure avant son arrivée dans l'établissement.

Tableau 1 : *Nombre et type de mesures* ***avant*** *un suivi au SAJE (1 jour minimum) en 2017*[7]

Type de mesure	Effectif selon le type de mesure	Proportion par rapport à l'ensemble (en %)
TISF avant	12	5%
AED avant	50	22%
AEMO avant	36	16%
Placement avant	19	8%
Total	117	51%

La mesure de placement (8%) antérieure ou précédant l'arrivée au SAJE reste très faible en comparaison des mesures en milieu ouvert qui représentent en tout 38%. Dans certaines situations, c'est à partir de ces mesures que l'orientation vers le SAJE a pu être impulsée, que ce soit par l'intermédiaire de l'ASE en coordination avec les établissements, les assistantes de service social de secteur ou encore ordonnée par le juge des enfants. Il n'en demeure pas moins que pour la majorité des enfants, qu'ils aient été l'objet d'un accompagnement antérieur à celui du SAJE (51%) ou non (49%), ce sont les assistantes de service social scolaires qui sont les premières professionnelles à engager le processus d'orientation vers un SAJE. D'après une estimation réalisée auprès des SAJE qui ont participé à la recherche, entre 60 et 70% des enfants accueillis auraient été orientés par ce service.

Comme le montrent ces chiffres, il y a la nécessité d'évaluer chaque situation en fonction du parcours (biographique et institutionnel) de l'enfant et sa famille, de leurs besoins respectifs, des difficultés rencontrées dans le milieu scolaire et au sein de l'environnement familial. C'est dans cette logique qu'en amont d'une orientation, le SAJE évalue la situation et émet un avis quant à l'admissibilité de l'enfant auprès de l'ASE qui décidera de la mise en place de la mesure. Lorsque le processus d'admission au sein d'un SAJE aboutit, la mesure est établie par période de 6 mois renouvelable deux fois. Dans les documents de cadrage, elle ne peut donc dépasser 18 mois d'accompagnement même si, en pratique, certains accompagnements se prolongent au-delà de cette période. À chaque étape de l'accompagnement, la situation fait l'objet d'une réévaluation et l'adhésion des parents est à nouveau réinterrogée, afin de préparer un possible renouvellement.

Même si la mesure d'accompagnement dans les SAJE est exclusive[8], elle prend en compte le contexte de vie de l'enfant / sa famille et s'inscrit dans une démarche d'accompagnement

[7] Tableau réalisé dans le cadre de cette recherche à partir de l'exploitation des données statistiques de l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance.

[8] Il est précisé dans cadre référentiel que : « Le(s) parent(s) ne peut(vent) pas être bénéficiaire(s) simultanément pour le même enfant d'une mesure SAJE et d'une mesure d'AED ou d'AEMO » (ref. cit., p. 7). Cependant certaines mesures exercées par le SAPPEJ peuvent être envisagées en double mesure notamment avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

individualisée. L'individualisation est réalisée au niveau du type de prise charge d'un enfant et sa famille qui s'adaptera en fonction des besoins spécifiques identifiés. Cela pourra à la fois concerner la fréquence de l'accueil de l'enfant dans les services, les activités qui lui seront proposées (sorties ponctuelles, séjours à l'extérieur, etc.) ainsi qu'en direction des parents (ateliers, séances de groupe, etc.) ou encore des visites à domicile par des professionnels du service. En vue d'ajuster au mieux l'intervention en fonction de la mesure, les SAJE mobilisent leurs ressources pluridisciplinaires liées aux professionnels qui composent l'équipe à la fois du côté des travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, techniciens d'intervention sociale et familiale), des psychologues et professionnels de la santé, de l'éducation et de l'animation. Les ressources pluridisciplinaires peuvent néanmoins être différentes selon les SAJE, car elles dépendent de la composition des équipes.

Les SAJE peuvent également engager des actions multisectorielles dans le cadre de certains accompagnements qui le nécessitent. Des enfants peuvent bénéficier d'un suivi par les Centres Médico Psycho Pédagogiques (CMPP) établi à l'initiative des services ou de l'école. En outre, les équipes travaillent en lien, durant le temps de la mesure, avec l'assistante sociale scolaire, le médecin scolaire, l'équipe pédagogique et, en fonction des besoins identifiés, avec les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) ou encore le secteur de psychiatrie infanto-juvénile du lieu d'implantation du service.

À ce titre, l'une des particularités des dispositifs SAJE est de proposer des Projets d'Accompagnement Personnalisé (PAP) qui prévoient des temps d'accueil de l'enfant dans le service pendant le temps scolaire par des professionnels spécialisés. Nécessitant l'avis du médecin scolaire ainsi que l'accord des établissements et des détenteurs de l'autorité parentale, le PAP peut aménager les temps scolaires d'un enfant dans un service jusqu'à 3 demi-journées par semaine. Ce dispositif adapté engage aussi un travail régulier de coordination et de concertation entre les professionnels et représentants des secteurs concernés[9].

1.1.5. De la fin de mesure à l'orientation après le SAJE

Les données de l'Observatoire Parisien de la Protection de l'enfance nous permettent d'avoir un regard statistique sur les tendances quant à la fin de la mesure. Dans le tableau ci-dessous relatif au nombre et pourcentage d'enfants sortis du SAJE selon le nombre mois, il apparaît bien que les périodes de renouvellement de contrats produisent des effets de seuil. Lors des premiers mois d'accompagnement le nombre de sorties reste très bas (inférieur à 2,6%) et c'est à partir du 6e mois qu'il augmente (autour de 10% en moyenne pour les années 2017 et 2018) pour se stabiliser à nouveau et réaugmenter autour du 12e mois (atteignant en moyenne 29,5% pour les années 2017 et 2018).

[9] Afin de renforcer les actions multisectorielles, un protocole d'articulation entre la Direction de l'action sociale de l'enfance et de la santé (DASES), l'Académie de Paris, les associations gestionnaires des Services d'accueil de jour éducatif (SAJE) a été signé en 2018.

Tableau 2 : *Nombre d'enfants* ***en fin*** *de mesure en 2017 et 2018*

Durée en mois	**Nombre d'enfants en fin de mesure en 2017**		**Nombre d'enfants en fin de mesure en 2018**	
	Nb d'enfants	% cumulé	Nb d'enfants	% cumulé
0	1	0,85%	1	0,86%
1	-	-	-	-
2	-	-	1	1,72%
3	2	2,54%	-	-
4	-	-	1	2,59%
5	6	7,63%	5	6,90%
6	4	11,02%	3	9,48%
7	1	11,86%	-	-
8	1	12,71%	3	12,07%
10	2	14,41%	2	13,79%
11	9	22,03%	17	28,45%
12	5	26,27%	4	31,90%
13	1	27,12%	8	38,79%
15	2	28,81%	3	41,38%
16	1	29,66%	**1**	**42,24%**
17	11	38,98%	**14**	**54,31%**
18	8	45,76%	9	62,07%
19	**3**	**48,31%**	2	63,79%
20	**4**	**51,69%**	3	66,38%
21	3	54,24%	2	68,10%
22	3	56,78%	3	70,69%
23	10	65,25%	18	86,21%
24	10	73,73%	2	87,93%
25	2	75,42%	0	87,93%
26	2	77,12%	0	87,93%
27	5	81,36%	0	87,93%
28	1	82,20%	2	89,66%
29	3	84,75%	4	93,10%
30	6	89,83%	1	93,97%
31	2	91,53%	0	-

32	1	92,37%	1	94,83%
35	0	-	1	95,69%
36	4	95,76%	0	-
39	1	96,61%	0	-
41	0	-	1	96,55%
43	2	98,31%	0	-
48	1	99,15%	0	-
50	0	-	1	97,41%
53	1	100,00%	1	98,28%
58	0	-	1	99,14%
60	0	-	1	100,00%

Contre toute attente, le 18e mois qui est une date butoir dans le cadre règlementaire de l'accompagnement en SAJE, n'est pas marqué par un effet de seuil particulier. D'une part, l'accroissement du nombre de sortie augmente sensiblement, comme pour les autres périodes de renouvellement de contrat mais pas davantage. D'autre part, il n'y a en moyenne à peine plus d'un enfant sur deux (56%) sortis du SAJE à 19 mois de mesure. Sur ce point une différence importante est observable entre l'année 2017 et 2018 car l'écart entre les pourcentages cumulés des sorties est de 16 points.

La plus forte augmentation du taux de sorties intervient finalement dans la période qui se situe autour du 24e mois de mesure. Pour l'année 2017, on passe de 57% de taux de fin de mesure au 22e mois à 74% au 24e mois. L'année 2018 est marquée aussi par une augmentation très nette à cette période, mais sur un niveau de pourcentage cumulé plus élevé, passant de 71% à 88% de taux de fin de mesure. Dans les mois qui suivent, le taux de sortie reste constant et l'écart se resserre à nouveau entre 2017 et 2018. A 30 mois de mesure, 92% des enfants en moyenne sont sortis des SAJE (écart de 4 points en faveur de l'année 2018 par rapport à 2017). C'est finalement à 53 mois que l'ensemble des enfants se situent en fin de mesure pour l'année 2017 et à 60 mois pour l'année 2018.

Ces chiffres indiquent comment la fin de mesure n'est pas une transition qui s'engage sans problématique sinon de complexité par rapport à l'orientation des enfants. C'est précisément sur la base de ce constat, pensé par les équipes des différents SAJE et confirmé par les données statistiques, qu'il s'agit de mettre à l'étude cette période sensible de l'après SAJE qui, à la différence des mesures plus conventionnelles, est pensée comme une mesure temporaire ne pouvant trouver de cadre réglementaire pour s'installer au-delà de 18 mois.

Comme l'analyse des données qualitatives le présentera dans ce rapport, nombre d'enfants se situent dans une perspective d'orientation satisfaisante pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la dynamique co-éducative (parents, école, acteurs de la protection de l'enfance et/ou du secteur médico-social), mais il n'en demeure pas moins que pour une part non-négligeable d'enfants, la fin de mesure est une période d'incertitude, qui engage un travail soutenu des

professionnels pour penser la suite de l'accompagnement le plus adéquat selon la (ou les) spécificité(s) de chaque situation.

Les données sur le nombre et le type de mesures qui concernent les enfants après un suivi au SAJE montrent que, en comparaison du tableau figurant plus haut relatif au type de mesures « avant un suivi », le nombre de mesures baisse à hauteur de 10 points. On remarque néanmoins que le nombre de placements augmente dans la comparaison alors que les mesures de milieux ouverts baissent de façon très importante.

Tableau 3 : *Nombre et type de mesures* ***après*** *un suivi au SAJE (1 jour minimum) en 2017*[10]

Type de mesures	Effectif selon le type de mesures	Proportion par rapport à l'ensemble (en %)
TISF après	12	5%
AED après	13	6%
AEMO après	25	11%
Placement après	43	19%
Total	93	41%

Ces chiffres ne prennent pas en compte la suite des parcours institutionnels des enfants qui se redirigent vers des orientations adaptées qui se situent en dehors du secteur de la protection de l'enfance. En effet, certaines s'orientent directement vers des accompagnements de type médico-social (par exemple ITEP) alors que d'autres activent des dispositifs spécifiques dans l'Education nationale, nécessitant dans certains cas la reconnaissance MDPH par un tiers, acteur de l'orientation (par exemple les CMPP).

La lecture des rapports d'activité des SAJE avec lesquels la recherche a été menée montre que les fins de mesure aboutissent à quatre types d'orientation :

- orientation vers les dispositifs de soin ou de type médico-social ;
- orientation vers des dispositifs de droit commun ;
- orientation vers des dispositifs scolaires ;
- orientation vers les dispositifs de protection de l'enfance.

Lorsque la fin de mesure arrive au terme de l'accompagnement, soit 18 mois d'accompagnement, le cadre référentiel stipule que : « le SAJE transmet un rapport argumenté au secteur de l'Aide sociale à l'enfance. Le responsable du secteur ASE décide de la date de fin de la mesure et la notifie à la famille avec copie au SAJE. Dans le cadre judiciaire, le rapport est transmis par le responsable du secteur de l'ASE au juge des enfants » (Département de Paris, 2014, p. 5). Il n'y a pas d'autres informations précisées dans le cadre référentiel, quant aux suites d'accompagnement (par le SAJE ou d'autres structures de droit commun), à des

[10] Tableau réalisé dans le cadre de cette recherche à partir de l'exploitation des données statistiques de l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance.

orientations vers d'autres dispositifs de protection de l'enfance, de santé (CMPP) ou de fin de suivi.

Il s'agit ici d'orientations lorsque l'accompagnement arrive à son terme prévu par le contrat, mais dans certains cas, il peut y avoir une rupture dans l'accompagnement soit parce que la famille déménage et change d'arrondissement, soit parce qu'une nouvelle forme de prise en charge est nécessaire en raison d'une réévaluation de la situation au cours de la mesure faisant que le SAJE n'est en fait pas ou plus le dispositif adapté. Dans le dernier cas, il arrive par exemple qu'une information préoccupante émise par le SAJE enclenche une réorientation de l'enfant vers d'autres dispositifs de protection tels que le placement (chez un tiers, en famille d'accueil ou en foyer).

1.1.6. Le public accueilli dans les SAJE : effectif et composition

Dans le cadre de la recherche, l'équipe EFIS a travaillé en étroite collaboration avec l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance, afin de pouvoir mieux comprendre le public accueilli dans les SAJE/SAPPEJ et sa composition. Nous avons pu ainsi accéder à des données qui permettent d'avoir une meilleure connaissance quant au nombre de places dans les SAJE, selon la zone d'intervention, la composition du public selon l'âge, le sexe et le type de mesures.

Au 31/12/2018, il y a 187 mesures de protection de l'enfance qui ont orienté des jeunes âgés de 3 à 17 ans en accueil de jour pour un total de 188 places disponibles. Le tableau ci-dessous qui détaille les caractéristiques et la répartition des mesures, selon l'ensemble des SAJE à Paris ouverts avant la fin de l'année 2018, montre que chaque structure accueille entre 25 et 30 jeunes. Pour certains établissements, il y a un écart parfois important entre le nombre de places disponibles et le nombre de mesures. Dans le cas où le nombre de places est supérieur au nombre de mesures, cela peut s'expliquer par le fait que le SAJE vient d'être récemment ouvert (par exemple SAJE du 11^{e} et 12^{e}) et qu'il est en train de mettre en place de nouveaux accompagnements. Dans le cas d'autres SAJE plus anciens, c'est plutôt en raison d'un temps de latence entre un nombre important de fins de mesure qui sont intervenues simultanément et l'accueil de nouvelles. Dans le cas où le nombre de places est inférieur au nombre de mesures, il s'agit bien souvent d'établissements qui continuent d'accompagner des enfants au-delà du temps prévu par le contrat, mais que les orientations vers d'autres dispositifs peinent à se mettre en œuvre alors qu'il y a conjointement la nécessité de prendre en charge d'autres entrées dans le dispositif. Ainsi, derrière un apparent équilibre au total (écart de 1), la tendance est plutôt que le nombre de mesures dépasse le nombre de places, d'où la dynamique d'ouverture de nouveaux établissements prévue par le schéma de la prévention et de la protection de l'enfance 2020 de la Mairie de Paris.

Tableau 4 : *Nombre de places selon les établissements et leur zone d'intervention au 31/12/2018*[11]

Nom du service	Association	Zone d'intervention	Nb de places	Nb de mesures
SAPPEJ	Jean Cotxet	Paris	24	19
SAJE JENNER	Jean Cotxet	13e arr.	30	46
SAJE Janusz Korczak	Apprentis d'Auteuil	15e arr.	20	19
SAJE OSE	OSE	18e arr.	25	17
SAJE SOS	Groupe SOS	19e et 20e arr.	35	35
SAJE de l'OPEJ	OPEJ	9e et 10e arr.	24	31
SAJE 11-12e	Jean Coxtet	11e et 12e arr.	30	20
Total			**188**	**187**

Hormis le SAPPEJ qui couvre l'ensemble du territoire parisien, les dispositifs SAJE se déploient à ce jour du 9e au 20e arrondissement de la ville de Paris. Ce périmètre étendu d'intervention correspond aux arrondissements où il y a la part la plus importante de jeunes placés à Paris[12]. On remarque d'ailleurs un déséquilibre plus important entre l'Est et l'Ouest Parisien qui correspond à la différence de répartition urbaine de la population selon la catégorie sociale. Les populations issues des classes populaires intégrées et en situation de précarité[13] se trouvant surreprésentées dans les parties à l'Est de la ville de Paris avec une densité qui s'accroît à mesure que l'on s'éloigne des arrondissements situés au centre de la ville.

Pour ce qui concerne la composition du public accueilli dans les SAJE, sur l'ensemble des bénéficiaires au 31/12/2017, il y a une majorité de garçons (80%). Dans le tableau ci-dessous qui combine les variables « âge » et « sexe », on remarque que la proportion de filles est plus élevée dans la tranche 5-6 ans (50%) et baisse de plus en plus dans les tranches supérieures pour arriver à une absence de ce public de l'âge de 15 à 18 ans.

[11] Sources : Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance.
[12] Source : carte de Paris représentant les taux de jeunes placés (de 0 à 21 ans) au 31/09/2014 dans « Enfance en danger : prévenir, protéger et insérer », *Synthèse du schéma de la protection de l'enfance 2020*, Mairie de Paris.
[13] Pour reprendre les catégories de Louis Chauvel (2004).

Tableau 5 : *Répartition de l'effectif du public bénéficiaire selon l'âge et le sexe au 31/12/2017*[14]

	Nombre de Garçons	**Nombre de filles**	**Total**
2 - 4 ans	1	0	1
5 - 6 ans	6	3	9
7 - 8 ans	24	7	31
9 - 10 ans	33	7	50
11 - 12 ans	24	7	31
13 - 14 ans	11	3	14
15 - 16 ans	10	0	10
17 - 18 ans	1	0	1
Total	110	27	**147**

En se focalisant sur l'âge du public accueilli, c'est la tranche 9-10 ans qui est l'âge médian avec 50 enfants bénéficiaires parmi les 137. Afin de faciliter la lisibilité des données chiffrées, nous avons regroupé les âges par tranche de deux ans, mais les données mises à disposition par l'Observatoire Parisien de la Protection de l'enfance montrent que le nombre d'enfants âgés de 9 ans est équivalent au nombre d'enfants âgés de 10 ans. Plus largement, c'est finalement 80% du public accueilli en service d'accueil de jour qui se situe entre 7 et 12 ans parmi l'ensemble des bénéficiaires.

Enfin, nous avons pu également avoir accès à des données par l'Observatoire Parisien de la Protection de l'enfance sur la répartition des types de mesures pour quelques établissements. Pour le SAPPEJ, il s'avère que l'ensemble des bénéficiaires sont sous une mesure de type administrative. Dans le cas des trois SAJE pour lesquels nous avons eu accès à des données chiffrées, la grande majorité des mesures sont administratives soit une moyenne de 83,5% pour les années 2017 et 2018 (avec un écart de 3 points entre ces deux années) et 16,5% sont quant à elles judicaires (ordonnées par le juge des enfants).

[14] Sources : Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance.

Tableau 6 : *Répartition des types de mesures selon l'établissement*[15]

	Répartition en 2017		**Répartition en 2018**	
	Administratives	Judiciaires	Administratives	Judiciaires
SAPPEJ	100%	0%	100%	0%
SAJE Janusz Korczak	81%	19%	79%	21%
SAJE OSE	79%	21%	71%	29%
SAJE SOS	80%	20%	70%	30%
SAJE Jenner	NC	NC	90%	10%
Ensemble	**85%**	**15%**	**82%**	**18%**

Les mesures judiciaires concernent principalement des enfants garçons car les chiffres de l'OPPE montrent que sur l'ensemble des mesures judiciaires de l'année 2017, il n'y avait que 10% de filles.

1.2. Problématique de la recherche et cadre théorique

Le processus de prise de décisions est ancré dans les pratiques professionnelles et est propre au processus de travail de chaque service. Comme l'ont montré M. Boutanquoi, M. Bournel-Bosson et J-P. Minary (2016) « les aspects organisationnels marquent et influencent le processus d'évaluation au travers de la discussion de certaines de ses étapes clefs […] ainsi que le vécu des acteurs, le sens que prend pour eux les éléments de leur travail qu'ils organisent eux-mêmes dans le cadre où ils exercent » (*Ibid.* p. 57). Comprendre la manière dont les orientations se construisent (les décisions se prennent) en fin de mesure ne peut se faire sans saisir les différents facteurs et étapes de la prise de décision et appréhender ces processus comme un *continuum*. Pour cela, nous considérons le processus de prises de décisions comme une action située, c'est-à-dire en interaction constante avec son environnement. Comme l'a dit Howard Becker, « ce que nous présentons n'est pas une vision déformée de la "réalité", mais la réalité dans laquelle sont engagées les personnes que nous avons étudiées, la réalité qu'ils créent en donnant un sens à leur expérience et par référence à laquelle ils agissent » (Becker, 1985, p. 196). L'idée d'H. Becker est alors proche du concept de rationalité limitée développé par Herbert Simon (1947). D'après Simon (1947), une décision n'est jamais prise dans des conditions pures et parfaites. Les capacités cognitives du décideur interagissent avec la complexité de son environnement. La décision prise est alors perçue par le décideur comme satisfaisante au vu des connaissances qu'il a de la situation.

Une attention particulière est portée au degré de l'implication des personnes accompagnées dans le processus décisionnel à ses différentes étapes. Dans quelle mesure la connaissance des parents quant aux besoins des enfants (et inversement) est prise en compte dans les orientations

[15] Sources : Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance.

proposées / décidées par les services ? Cette connaissance constitue-t-elle un critère de décisions ? Dans la quotidienneté de l'accompagnement, on peut se demander si les enfants/jeunes et leurs parents sont des acteurs ou des actants (Passeron, 2009). Le rôle de l'actant, selon Passeron (2009), permet à l'individu de relier, par les actions qu'il engage, ses rôles et son statut social avec le système social. La figure de l'actant est ici pensée comme une jonction du statut de l'acteur et de l'agent, les actions du premier se limitent parfois à ses rôles et statuts, quant à l'agent, c'est une figure qui n'agit qu'au sein du système institutionnel et pour son bénéfice. Le concept d' « acteur faible » de Payet et Laforgue (2008) est également pertinent à utiliser dans ce contexte. Il s'agit des individus dont les rôles et les identités seront marqués par « une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives » (Schutz, 1987 cité par Payet et Laforgue, 2008, p.2), ou encore « par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social » (Payet et Lafourge, 2008). Dans un dispositif éducatif intersectoriel, de type SAJE ou SAPPEJ, la personne accompagnée et sa place en tant qu'acteur sont exposées à plusieurs logiques intentionnelles : celle de l'aide sociale, de l'Education nationale et du secteur sanitaire.

Les fins de mesure de protection ont été identifiées par plusieurs chercheur-e-s comme des moments sensibles de l'intervention (Frechon, 2009 ; Rurka, 2008 ; Robin et *al*., 2010) ainsi que par les professionnels du SAJE/SAPPEJ eux-mêmes. La recherche de l'équilibre entre les besoins des personnes accompagnées et les réponses institutionnelles anime les processus décisionnels et constitue un enjeu de la protection de l'enfance.

Cette recherche s'intéresse aux processus de prises de décision à la fin des mesures conduites par les SAJE et le SAPPEJ et à leur mise en œuvre quelques mois après la sortie du service. Les entretiens et l'analyse des dossiers permettent de constater quelles sont les informations disponibles et accessibles, quelle est la relation entre les orientations proposées par les services et les décisions finales prises. La dimension supplémentaire dans l'analyse est le pouvoir d'influence des acteurs impliqués (acteurs institutionnels, l'enfant et les parents) dans la prise de décision au cours de ce processus. Il est question d'identifier les événements qui ont favorisé ou pas la prise de micro-décision ou des orientations qui ont eu un impact sur la décision finale permettant à la famille soit de poursuivre l'accompagnement hors du SAJE, soit d'arrêter l'accompagnement. Dans ce contexte, il est intéressant de voir l'avis du SAJE et les avis des partenaires impliqués, comparés à la décision qui sera finalement prise.

1.2.1. Les processus décisionnels conduisant aux orientations des familles en fin de mesures

Pour appréhender le processus décisionnel dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur les travaux nord-américains de l'écologie de la prise de décision. La littérature scientifique qui porte sur les processus de prise de décision se concentre davantage sur les décisions conduisant au placement d'enfant ou à la réunification familiale après le placement (López, Fluke, Benbenishty, Knorth, 2015)[16].

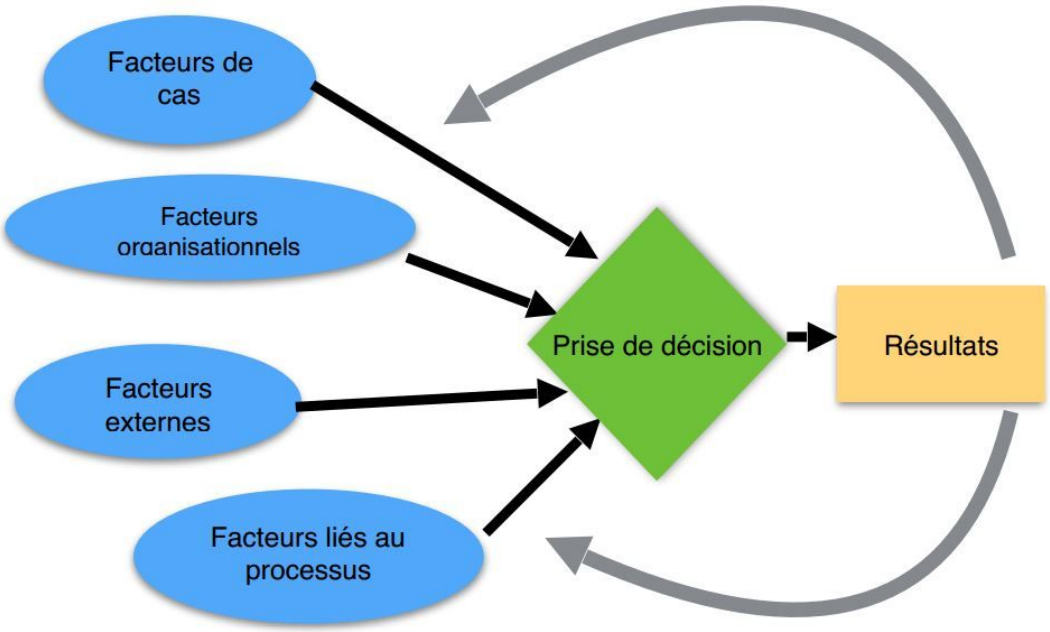
[16] A cet égard, il est intéressant de remarquer l'intérêt des chercheurs à s'intéresser à l'implication des enfants dans la prise de décision. La recherche menée notamment par Berrick, Dickens, Pösö, Skivenes (2015) visait à analyser la participation de l'enfant à travers leurs conversations avec les professionnels de la protection de l'enfance (1) pour assurer leur participation à la prise de décision en tant que participant (2) pour leur fournir des informations

D'après l'écologie de la prise de décision (ang. *Decision Making Ecology* - DME), une prise de décision se construit à partir de trois étapes reliées les unes aux autres (Baumann, Dalgleish, Fluke & Kern, 2011).

1. La première étape consiste en l'identification des facteurs agissant sur la prise de décision. L'écologie de la prise de décision en a défini quatre grands groupes.
    a. Les facteurs « de cas ». Ici il s'agit des informations sur l'enfant et sa famille qu'un professionnel a en sa possession au moment de l'évaluation de la situation.
    b. Les facteurs organisationnels qui font référence aux ressources et aux services mis à la disposition des professionnels.
    c. Les facteurs externes qui font référence aux lois et règlementations en vigueur.
    d. Les facteurs liés au processus décisionnel qui font référence à l'éducation, la formation, le genre, l'âge et autres caractéristiques du décideur.
2. Pour comprendre la prise de décision, le repérage de ces facteurs doit être mis en équilibre avec ce que les théoriciens de l'écologie de la prise de décision nomment : le seuil de tolérance (Dalgleish, 1988). Le seuil de tolérance fait référence à la quantité et à la qualité de preuves nécessaires au décideur pour mettre en œuvre une action. Les décideurs peuvent aboutir à une même évaluation-diagnostic, sans avoir le même seuil de tolérance. Dans ce cas, ils ne prendront pas la même décision. Il est alors nécessaire de mettre en relief les facteurs qui graduent le seuil de tolérance des différents décideurs.
3. La dernière étape est la prise en compte des représentations des décideurs sur les conséquences possibles de la décision.

et (3) pour recueillir des informations auprès d'eux. Cette recherche basée sur une enquête auprès de 772 travailleurs dans quatre pays montre que les professionnels ont plus tendance à partager et recueillir les informations provenant des enfants plus âgés (environ 11 ans contrairement à ceux de 5 ans).

Schéma 1 : L'écologie de la prise de décision

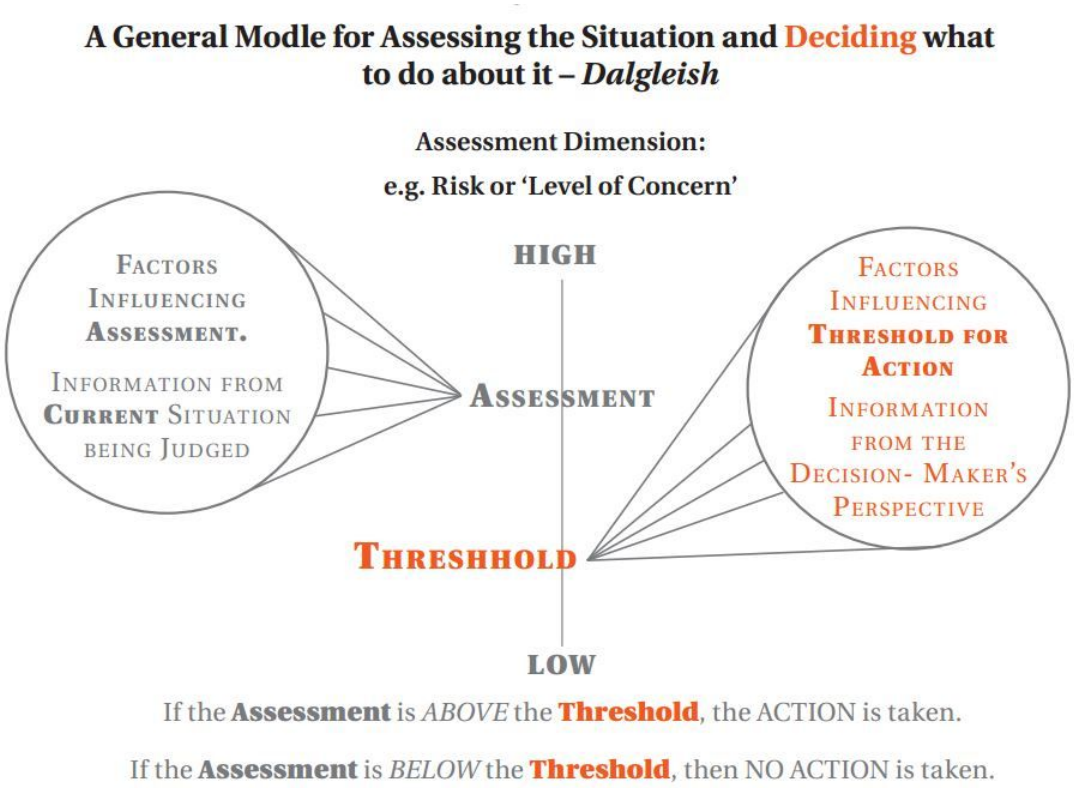


Source : Baumann, Dalgleish, Fluke & Kern, 2011, schéma traduit en français par Turlais (2016))

« Chaque étape est représentée par une forme géométrique différente dans le schéma ci-dessus. Les figures ovales représentent les différents groupes de facteurs qui ont un impact sur la prise de décision. La figure en losange représente la prise de décision en elle-même, c'est-à-dire le fonctionnement propre au décideur, qui repose sur ses représentations. La figure rectangulaire représente les résultats, les conséquences de la décision » (Turlais, 2016).

À cela se rattache la notion du seuil de tolérance. Le concept de seuil trouve sa base théorique dans le champ de la protection de l'enfance à travers le modèle dit GADM[17] (Dalgleish, 1988) qui permet de distinguer l'opinion de l'action ainsi que le risque en tant que concept de la perception du risque (Dalgleish, Drew, 1989).

[17] GADM : General Assessment and Decision Making (évaluation générale et prise de décision)



Source : Baumann, Dalgleish, Fluke, Kern (2011). *The Decision Making Ecology*. Washington, DC: American Humane Association.

La prise de décision est dépendante de l'écart entre les facteurs influençant l'évaluation du niveau de risque (informations courantes relatives à la situation) et les facteurs influençant le seuil de tolérance au risque (informations acquises par l'expérience du décideur). Si l'évaluation est AU-DESSUS du seuil de tolérance, le risque étant inacceptable, alors UNE ACTION se met en place ; si l'évaluation est EN DESSOUS du seuil de tolérance, le risque étant acceptable, alors AUCUNE ACTION n'est mise en place. Les acteurs peuvent être d'accord sur l'évaluation diagnostique, cependant si le seuil de tolérance d'un décideur est bas, il aura besoin de peu de preuves pour prendre action, le décideur avec le seuil de tolérance plus élevé aura besoin de plus de preuves. De cette manière, deux acteurs peuvent être d'accord sur l'évaluation, mais être en désaccord sur la nécessité d'entreprendre l'action. Un troisième composant du processus de prise de décision est un changement dans le seuil qui fait référence à une modification dans la quantité des preuves considérées comme suffisantes. Si différentes caractéristiques du modèle écologique changent la base d'une décision qui s'inscrit dans le *continuum* de la prise de décision, alors un changement du seuil s'opère. Le modèle d'évaluation général et de prise de décision (GADM) est de cette manière relié au modèle écologique de la prise de décision (Fluke, 2010).

Du point de vue organisationnel, la notion du « seuil » peut être mise en dialogue avec la « décision du seuil » ou « processus de décision basé sur le seuil » (ang « *threshold decision-making)* utilisée entre autres au Royaume-Uni. Le terme « seuil » y est utilisé pour indiquer le niveau auquel les préoccupations concernant un enfant seraient considérées comme suffisantes pour déclencher la réponse d'un service spécialisé. Certaines recherches étudient les décisions basées sur le seuil dans une perspective internationale en comparant les différents systèmes de

la protection de l'enfance (Berrick, Peckover, Pösö, Skivenes, 2015). Cependant, en considérant le contexte de la présente recherche et la pluralité des acteurs (ang. *multi-stakeholder approach*) et facteurs sur lesquels est basé le travail des SAJE et le SAPPEJ, le modèle technico-rationnel présenté par Platt et Turney (2014) attire notre attention. Appliqué à la gestion de cas individuel, ce modèle présente une interaction entre 3 catégories de facteurs qui influencent les critères d'admissibilité au service. Ces critères influencent fortement les décisions basées sur le seuil. Il s'agit des catégories qui font écho au modèle écologique de prise de décisions, mais sont formulées différemment.

1. Information sur l'enfant et la famille (preuves d'abus, âge de l'enfant, la parole de l'enfant dans le cadre de violence domestique, utilisation de substances, maladie mentale, inquiétudes liées aux parents, etc.).

2. Collaborations partenariales (relations avec les autres professionnels et leur influence, professionnels de référence (ang. *referral agent*) et autres sources d'information.).

3. Facteurs structuraux de l'ordre politique, économique, organisationnel (obligations légales, ressources, environnement numérique, structures, droits fondamentaux, politiques sociales, cultures organisationnelles et supervision hiérarchique).

Ces trois catégories de facteurs vont donc influencer les critères d'admissibilité et ces derniers auront un impact sur la « décision seuil » (ang. *threshold decision*). Elle implique de croiser les facteurs de cas, les facteurs organisationnels et les facteurs externes. Tout en sachant que chaque modèle implique une simplification, il permet d'avoir une matrice d'analyse qui se complexifie et se nuance au fur et à mesure.

Une partie significative des recherches portant sur les processus décisionnels en protection de l'enfance étudie le contexte de la maltraitance ou négligence envers l'enfant et les processus conduisant à son placement. Ce que l'on peut en retenir, c'est que la lecture faite par les professionnels et institutions des conséquences possibles d'une décision joue un rôle important dans la prise de décision elle-même. En ce sens, la prédictibilité est associée à une expérience longue du professionnel (López, Fluke, Benbenishty & Knorth, 2015), un professionnel avec une jeune expérience a plus tendance à prendre une décision de précaution. La manière dont le décideur perçoit les conséquences de l'acte pour l'ensemble des parties prenantes joue un rôle important dans le processus. A l'inverse l'incertitude (Wakker, 2010) augmente la variabilité dans les réponses des décideurs (López, Fluke, Benbenishty, Knorth, 2015). Le jugement professionnel (basé sur les faits, leur interprétation et évaluation) peut ou pas conduire à une prise de décision qui, elle, se situe au niveau de l'action (Fluke et al., 2014). Il serait cependant intéressant de voir si toutes les décisions identifiées dans cette recherche conduisent les professionnels et les familles à entreprendre une action. Les résultats présentés dans ce rapport montreront la cohérence ou l'incohérence qui peut exister entre un jugement professionnel (individuel et collectif) et la / les décision(s) finalement prise(s). Ce processus est significativement influencé par les caractéristiques des acteurs impliqués et l'environnement social, politique et institutionnel dans lesquels ils se situent au moment précis.

Depuis une vingtaine d'années, un des débats qui anime le champ de la protection de l'enfance en France est celui de l'évaluation diagnostique d'une situation pour déterminer la nécessité

d'une intervention et ses objectifs (Gabel et Durning, 2002 ; Boutanquoi, 2007 et 2012 ; Robin, 2009). La loi n° 2007-295 du 05 mars 2007 et celle n°2016-297 du 14 mars 2016 entérinent les démarches d'évaluation des besoins de l'enfant au début et au cours de l'intervention.

Les recherches réalisées (Britner et Mossler, 2003 ; Gold, Benbenishty et Osmo, 2001 ; Turlais, 2016) amènent à considérer l'évaluation-diagnostic[18] comme une étape du processus décisionnel qui intervient dans les orientations proposées en fin de mesure. Les résultats présentés ci-après montrent que l'évaluation diagnostique n'est pas liée à une période définie de la mesure d'accueil de jour exercée par les services concernés, mais se déroule tout au long permettant ainsi d'approfondir l'étayage de la situation de l'enfant.

1.2.2. La place des personnes accompagnées dans les processus décisionnels

La prise en compte de la parole des personnes concernées par l'objet étudié est une des caractéristiques transversales des recherches menées par l'équipe EFIS, aussi bien dans le milieu scolaire qu'en protection de l'enfance. En protection de l'enfance, les modalités d'implication des parents par les professionnels au processus de prise de décisions sont particulièrement interrogées. Plusieurs recherches menées par les membres de l'équipe ont interrogé cette implication parentale dans différents contextes d'intervention : l'accueil de jour éducatif (Join-Lambert, 2012), l'unité de soins intensifs du soir (Turlais, 2016), les mesures éducatives en milieu ouvert (Rurka, 2008 ; 2011) ou autres innovations socio-éducatives (Breugnot, 2012), le placement familial (Euillet et Join-Lambert, 2013), les centres maternels et parentaux (Ganne, 2013).

La littérature scientifique montre également que la prise en compte du point de vue des personnes accompagnées peut se décliner selon les différentes modalités de leur participation à des recherches : comme informateurs, comme consultants, comme collaborateurs ou encore comme propriétaires de la recherche (Shaw, Brady et Davey, 2011). Cependant, les aléas de la recherche ainsi que la complexité de ce type de démarches conduisent souvent à des maillages complexes de niveaux d'implication variés dans la collaboration engagée et les objectifs de la recherche.

Les nouvelles dispositions incluses dans la loi n°2016-297 du 14 mars 2016 où l'enfant doit être « associé aux décisions le concernant, selon son degré de maturité » (Article1), renforcent la place importante des parents et de l'enfant en tant qu'acteurs de l'accompagnement proposé par les services. Les travaux en sciences sociales ont montré que les enfants deviennent très tôt acteurs de leur socialisation et réflexifs quant à leurs expériences vécues (Sirota, 2006 ; Corsaro, 2015). Les recherches montrent par ailleurs que les discours d'adultes (professionnels et parents) sur les pratiques et représentations enfantines peuvent, sur de nombreux aspects, se situer en décalage avec les discours des enfants recueillis lors des enquêtes de terrain (Danic et *al*., 2006 ; Mathiot, 2012). L'âge de l'enfant peut jouer un rôle significatif quant à la sollicitation de l'enfant à la participation aux décisions prises pendant l'accompagnement socio-éducatif (Duerr Berrick, Dickens, Pösö, Skivenesd M., 2015).

[18] Selon Boutin et Durning, une évaluation-diagnostic détermine « dans quelle mesure le bien-être de l'enfant est menacé par un/des éléments de son environnement » (Boutin et Durning, 2008, p. 72).

Les recherches montrent que les formes et les degrés de la participation dépendent de plusieurs facteurs, notamment de facteurs liés aux décideurs (professionnels) et de la culture organisationnelle. Arad-Davidzon et Benbenishty (2008) ont examiné le processus décisionnel des travailleurs sociaux vis-à-vis de l'éloignement ou de la réunification familiale. Ils ont constaté que l'attitude (y compris les opinions) de ces professionnels à l'égard des problèmes comme le placement, sa durée ou la qualité perçue du placement façonnaient significativement leurs préconisations. Les voeux des enfants et des parents n'ont eu aucun effet significatif sur ces préconisations, car les travailleurs sociaux ont tendance à décider d'abord, sur la base de leur jugement professionnel, ce qui leur semble être meilleur pour l'enfant. Dans cette logique, les points de vue des enfants et des parents semblent susceptibles d'être pris en compte seulement s'ils correspondent au jugement professionnel. Ce jugement professionnel concerne en grande partie l'évolution des risques identifiés, la justification substantielle qui leur est donnée, la qualité de la preuve en ce qui concerne l'existence du danger et des risques, ainsi que le niveau de préjudice que l'interprétation de ces preuves implique (Stoddart, et *al.,* 2018). Cependant, Vis, Holtan et Thomas (2012) ont montré que les étudiants en travail social ou les professionnels moins expérimentés expriment plus d'enthousiasme au sujet de la participation que les professionnels expérimentés. La mise en œuvre des pratiques participatives en travail social nécessite plus d'investissement personnel et organisationnel. L'usure professionnelle constitue donc un obstacle à cela. La recherche de Vis et Fossum (2015) montre que l'attitude des travailleurs sociaux vis-à-vis de la participation est associée à la manière dont ils évaluent la qualité du service et à la culture organisationnelle. Les relations positives entre les travailleurs et les personnes accompagnées sont plus susceptibles de se produire dans des organisations où les travailleurs sociaux sont d'accord sur leurs rôles et sont satisfaits de leur travail.

1.3. Méthodologie de la recherche et la démarche engagée

Cette recherche vise à répondre à plusieurs objectifs :

- connaître les contextes et les processus organisationnels et partenariaux à l'œuvre conduisant vers la fin des accompagnements mis en œuvre par les SAJE/SAPPEJ ;
- connaître le processus de prise de décisions interinstitutionnelles et aussi celles prises par les institutions mandataires, pour mieux identifier les manières dont ces décisions sont préparées en amont ;
- comprendre comment les parents et les enfants y sont impliqués ;
- saisir l'adéquation entre les actions entreprises par les intervenants et les besoins des enfants repérés au début et à la fin de l'accompagnement par le SAJE et le SAPPEJ ;
- comprendre dans quelle mesure l'intervention des équipes permet d'identifier et de mobiliser les ressources des parents ;
- définir les ressources existantes et manquantes en termes de réseaux associatifs et institutionnels, permettant un accompagnement à plus long terme dans les situations où cela est nécessaire.

La méthodologie choisie pour cette recherche s'inscrit dans l'approche qualitative. Elle se caractérise par les éléments suivants (Becker, Bryman, Ferguson, 2012) :

- centration sur la signification donnée par les acteurs eux-mêmes quant à leurs comportements, attitudes, pratiques, croyances, valeurs. Cela engage une posture de recherche qui ne s'autorise pas à imposer la compréhension du chercheur, mais qui est construite sur la base des perspectives présentées par les acteurs ;
- importance du contexte : les résultats sont situés dans les contextes de l'action conduite par les chercheurs et les sujets concernés par la recherche ;
- centration sur les processus et sur l'interconnexion entre les phénomènes ;
- flexibilité car la structure de la recherche et la démarche employée est flexible et adaptable aux contextes ;
- émergence des théories et des concepts car les théories et les concepts peuvent émerger à partir des données recueillies et ne sont pas extérieurs à la recherche. Cette approche inductive permet de construire l'analyse selon les significations données aux faits et à partir de la perspective d'acteur.

1.3.1. Population concernée par la recherche

La recherche a concerné vingt-trois mineurs et vingt-deux familles (dans une famille une fratrie de deux enfants a été concernée par la mesure). La durée moyenne des mesures éducatives analysées est de vingt-et-un mois. Sur vingt-trois mesures, cinq se sont terminées après dix-huit mois et deux autres, initiées en octobre 2018, étaient encore en cours. Au début de l'enquête, les enfants concernés par ces mesures ont de huit à douze ans. Les mesures réalisées par le SAPPEJ concernent les jeunes entre 15 et 16 ans.

La majorité des enfants rencontre des problèmes dans les apprentissages (trouble d'attention, retard dans l'écriture et dans la lecture) et des problèmes de comportement (agitation, trouble d'attention, agressivité, non-respect des règles, etc.). Dans les rapports d'orientation vers le SAJE, ces difficultés sont décrites en ces termes :

- « Enfant sans problème d'apprentissage mais entre vite en opposition avec l'adulte », « difficultés de rester sur place, ne respecte pas la parole d'adulte ».

- « Enfant s'opposant aux règles, criant, tapant les autres pouvant insulter les enfants et les adultes ».

- « Enfant est sous la fiche de suivi et sous un contrat d'apprentissage », « son attitude inadaptée associée à une volonté de nuire aux autres mettent à mal l'ensemble du personnel de l'EPLE. L'enfant exclu du collège l'année dernière en février 2017 et réscolarisé en mai 2017 dans un autre collège où il a fait preuve d'un grand absentéisme ».

Dans les rapports, les troubles de comportement de l'enfant sont très variables. A l'intervalle d'un entretien à l'autre, la description faite par l'école peut être totalement inverse de celle faite par le SAJE. « Lors de la deuxième rencontre entre l'éducatrice du SAJE et l'enseignante en juin, cette dernière décrit un élève plus volontaire, investi et motivé dans son travail. Il a fait des progrès en écriture ». Selon le SAJE « c'est un enfant qui au premier abord apparait boudeur mais une fois qu'on s'intéresse à lui, il sourit et il est dans l'échange ». « Il n'a aucune difficulté pour s'intégrer dans le groupe et s'intéresser à l'activité ».

On constate également un grand contraste entre le vocable utilisé par l'école et le SAJE dans les descriptions réciproques des caractéristiques de l'enfant. Le langage utilisé dans les rapports d'orientation vers le SAJE est plus tranchant, voire parfois stigmatisant. Le SAJE et le SAPPEJ utilisent un vocable moins centré sur le symptôme et dysfonctionnement lui-même. Ils se centrent davantage sur la compréhension et font attention à l'équilibre entre les éléments positifs et négatifs. La même chose s'applique à la description et l'analyse portées à l'égard de la situation de l'enfant.

Dans douze sur vingt-deux situations familiales, l'enfant n'habite pas avec ses deux parents. Il s'agit des couples divorcés où l'autorité exclusive est attribuée à la mère ou des couples avec la garde partagée. Deux situations sont marquées par l'absence des liens entre l'enfant et le père (pas de reconnaissance légale ou peine de prison). Dans une autre situation, le père exerce la garde suite au décès de la mère. Les parents séparés ou divorcés rebâtissent leur couple. Lorsque le conjoint est présent, le SAJE essaie de l'impliquer dans l'exercice de la mesure.

Dans une seule situation, l'enfant accompagné est un enfant unique. Le plus souvent il s'agit d'une fratrie de deux à sept enfants, parfois de pères différents. Dans l'ensemble, la situation socio-économique de la famille est précaire. Les parents exercent soit un emploi peu qualifié à mi-temps (femme de ménage, aide-soignante, ouvrier, etc.), soit sont à la recherche d'emploi ou de formation. Deux parents sont en formation. Dans deux autres situations, nous observons le changement du statut socio-professionnel d'un des parents. Les conditions de logement font l'objet d'intervention dans plusieurs situations. Lorsque le logement habité est insalubre ou trop petit, les services essaient de répondre aux besoins d'espace, soit en accompagnant un relogement, soit en aidant les parents à aménager l'espace pour que l'intimité de l'enfant soit respectée.

Dans douze sur vingt-deux situations, les parents sont originaires d'un autre pays que la France. L'histoire migratoire est un facteur influançant l'accompagnement proposé. Dans plusieurs mesures, le parcours migratoire est marqué par les expériences traumatisantes (errance, sans-abrisme, etc.) vécues par les parents et par les enfants lorsqu'ils étaient déjà nés. Une mesure est exercée en direction des enfants adoptés à l'étranger. Dans une situation, la présence de la violence domestique et dans une autre de la violence sexuelle est prise en compte dans l'analyse de la situation familiale.

1.3.2. Aspects méthodologiques

Cette recherche s'inscrit dans une approche méthodologique de type qualitative, elle articule deux techniques de recueil, à savoir : l'entretien semi-directif et l'analyse de dossiers. Cela permet d'appréhender les actions des acteurs, le fonctionnement institutionnel et les pratiques éducatives spécifiques à différents moments de vie des organisations et du parcours des familles. Les entretiens avec les enfants ont nécessité une prise en considération éthique et une adaptation particulière, compte tenu du niveau développemental de l'enfant et de ses besoins particuliers (Robin, Join-Lambert, Mackiewicz, 2017). Comme l'a souligné C. Ganne, pour la bonne conduite de ces entretiens, il s'agit de « favoriser l'illustration, les exemples, les situations concrètes ainsi que l'expression de sentiments contradictoires le cas échéant » (Ganne, 2014, p. 9).

Les entretiens avec les chefs de service ont ouvert l'enquête. Ils ont permis de comprendre l'organisation interne de chaque service et par la suite d'adapter la démarche de recherche. Les réunions préparatoires à la mise en œuvre de la recherche ont également été organisées, afin de voir si le nombre de sorties prévues dans l'année peut satisfaire les critères de la recherche. Les discussions menées ont également permis d'ajuster le contenu de la lettre aux parents et d'établir les modalités de sa transmission. Certains services ont préféré une transmission directe, accompagnée d'un échange téléphonique ou face à face, un autre a organisé une réunion d'information pour les parents, les professionnels et les chercheurs. Ce temps d'information a duré 3 mois.

En février 2018, nous avons également été auditionnés par le comité d'éthique d'une association partenaire qui a souhaité s'assurer que notre approche et que la méthodologie mise en place répondaient à leurs attentes. Nous avons saisi le Comité d'éthique de l'UFR SPSE de l'Université Paris Nanterre qui a émis un avis positif.

La population enquêtée a été définie à partir d'un périmètre donné par l'étude approfondie de cinq situations par service. Certains services ont contacté plus de familles et certains moins, en fonction de la temporalité de la mesure au moment du début de l'enquête. Au final, l'enquête a été basée sur les mesures éducatives mises en place en direction des 23 mineurs (sur 25 prévus initialement, 26 enfants ont été contactés par les services). Le projet prévoyait un premier entretien de recherche au 12ème mois de la mesure. Cependant, la temporalité avec laquelle les parents ont été contactés par les services, le délai réel de leurs réponses et une première prise de contact avec le chercheur ont été beaucoup plus longs que prévu initialement. Le principe a été respecté, nous avons rencontré les parents en phase finale de la mesure, mais pas forcément au cours du 12ème mois. Dans le cadre de la première vague d'entretiens, 22 entretiens ont été réalisés avec les parents et 7 avec les enfants. En ce qui concerne les entretiens avec les enfants, de nombreux refus ont été recueillis de la part des parents.

Lors de la deuxième vague d'entretiens, les parents ont été contactés entre 6 et 12 mois plus tard. Dans cette période, les chercheurs ont réalisé 4 entretiens parents-enfants, 2 entretiens avec le parent seul, 7 entretiens téléphoniques avec le parent. Les chercheurs ont été confrontés à deux refus explicites de la part des parents. Pour d'autres, les difficultés à entrer en contact ont été persistantes.

L'analyse de 22 dossiers a été effectuée après le premier entretien avec le parent au cours duquel il a signé le formulaire de consentement (seulement dans un des services, les formulaires ont été signés directement auprès du professionnel). L'analyse dégagée du dossier a été confrontée à l'opinion de l'éducateur référent lors d'un entretien de recherche.

L'observation de réunions de synthèse et de réunions internes a été prévue initialement dans le projet de recherche. Cependant, au cours de l'enquête, nous nous sommes rendu compte que cette modalité de travail n'est pas mise en œuvre de la même manière, voire n'est pas existante, au sein de chaque service. Nous avons donc considéré cette voie de recueil empirique comme auxiliaire et non pas centrale. Deux observations de réunions de synthèse ont été réalisées dans le SAPPEJ afin d'avoir accès aux discussions entre les différents acteurs (SAPPEJ, ASE et

Education nationale) à propos des accompagnements et des orientations envisagées pour chaque situation.

En tout, les chercheurs ont réalisé 66 entretiens semi-directifs : 31 entretiens avec les parents, 13 entretiens avec les enfants (dont 4 entretiens parent-enfant). Les chercheurs ont également réalisé 12 entretiens avec les éducateurs référents et les professionnels en charge de scolarité au sein d'un SAJE et du SAPPEJ, 5 entretiens avec les chefs de service, 3 entretiens collectifs avec les assistants sociaux scolaires, 2 avec les responsables du secteur de l'ASE et un avec le juge.

Les réunions de restitution ont été organisées avec le collectif Inter-SAJE au moment de la remise du rapport intermédiaire à l'ONPE et avec chaque équipe, avant la rédaction du rapport final. Une journée institutionnelle plus formelle est en discussion par les associations partenaires et la DASES de Paris.

1.3.2.1 . Ajustements méthodologiques effectués

Le retard pris dans le processus de signature a mis à l'épreuve le calendrier et la méthodologie initialement prévus. Dans la majorité des SAJE, les fins de mesure sont prévues au terme de l'année scolaire entre juin et août. Compte tenu du retard, nous n'avons pas pu rencontrer toutes les familles dans les six derniers mois de la mesure. Les orientations les plus tardives nous situent entre 4 et 2 mois avant la fin de la mesure.

Nous avons été obligés de tenir compte d'un dispositif spécifique « après SAPPEJ » qui a été mis en place par ce service au moment du début de l'enquête. Certains jeunes à la fin de leur accompagnement au SAPPEJ sont orientés vers ce dispositif qui sert à veiller et à maintenir le contact avec les jeunes qui sont sortis du SAPPEJ. Pour maintenir l'homogénéité du corpus, nous avons choisi de ne pas solliciter ces jeunes pour cette recherche.

Les réunions préparatoires avec les équipes et les entretiens avec les chefs de service ont permis de constater des écarts entre les modes organisationnels au sein des SAJE. Les discussions sur la mise en œuvre pratique de la recherche ont conduit à la conclusion que les observations des réunions internes et externes sont difficilement possibles. Cela s'explique par le fait que dans certains SAJE, les discussions internes sur les mesures en cours ne font pas partie des réunions structurées institutionnellement comme telles. Ces discussions se font lors des réunions internes, en fonction des besoins, mais aussi au travers d'échanges informels dans le quotidien du service. Cela a amené l'équipe de recherche à considérer cet aspect comme non constitutif, mais auxiliaire. Nous avons été invités à observer deux réunions de synthèse au sein du SAPPEJ, visant à décider de l'orientation des jeunes au SAJE.

De plus, afin d'élargir le nombre de familles participant (diminué par les nombres de sorties insuffisantes dans le temps imparti) et pallier à la déperdition qui pourrait s'opérer lors de la deuxième vague, le Comité scientifique a préconisé d'élargir les entretiens aux familles qui ont quitté le service en 2017. Les lettres d'invitation à la participation ont été envoyées aux parents directement par les services. Les chercheurs ont reçu deux réponses positives, mais un seul entretien a pu être réalisé.

1.3.2.2. Entretiens avec les parents

Les entretiens avec les parents se sont déroulés le plus souvent au domicile de ces derniers, mais aussi dans un café à proximité du lieu d'habitation, dans un centre commercial ou au SAJE lui-même. Dans l'ensemble des entretiens, les lieux ont été choisis par les parents. Parfois, malgré l'accord préalable donné au servie, le parent est resté injoignable, parfois il a annulé le rendez-vous ou bien exprimé son désintérêt.

Le processus de prise de contact avec les familles s'est fait à travers les équipes. Nous avons élaboré une lettre d'information[19] qui a été transmise aux familles par les éducateurs ou les cadres. Pour la majorité, les équipes ont pris le temps de présenter et expliquer par elles-mêmes la recherche auprès de chaque famille. Une fois que l'accord et l'intérêt de participation des parents ont été constatés, les services ont transmis à l'équipe en charge de la recherche une liste avec les noms et les coordonnées téléphoniques.

Dans ce processus de mise en lien avec les parents, nous avons connu différentes démarches d'une structure à l'autre. La réunion d'information pour les parents qui a eu lieu dans un des SAJE n'a pas eu un impact conséquent sur la participation des parents à la recherche. L'élément principal qui détermine la participation des parents reste l'engagement des équipes elles-mêmes. L'équipe éducative est porteuse de la recherche, puisqu'elle seule a la capacité de transmettre le sens de la démarche. C'est un vecteur essentiel permettant aux parents de se saisir de la démarche et d'en comprendre l'utilité. L'effet de cette transmission entre les professionnels et les parents était visible dès les premiers contacts téléphoniques avec les parents et au moment de l'accueil qui a été fait aux chercheurs par les familles.

L'accord passé avec les professionnels soulignait que si la participation à la recherche mettait en difficulté la réalisation d'une éventuelle mesure de protection, l'équipe de recherche en serait informée et la priorité serait donnée à la mesure de la protection de l'enfance. Nous avons été attentifs à formuler les questions de manière à respecter le rythme de l'accompagnement professionnel et ne pas aller à l'encontre de celui-ci.

L'objectif des entretiens de la première vague avec les parents était de questionner leurs points de vue sur leurs activités au sein du service, la sensibilité des parents par rapport aux besoins spécifiques de leurs enfants, mais également la façon dont ils prennent part aux décisions prises conduisant à la mise en place des actions éducatives. Les entretiens de la deuxième vague avaient pour objectif de retracer le processus d'élaboration de fin de mesure, de connaitre les points de vue des parents et des enfants au sujet de l'orientation (ou de la non-orientation) et de s'informer sur l'effectivité des décisions d'orientation prises. Les deux guides d'entretien se trouvent en annexe du rapport. Les entretiens semi-structurés que nous avons mené sont basés sur les thématiques choisies pour chaque interlocuteur, laissant au chercheur et aux interviewés la flexibilité d'ajuster la discussion en fonction du contenu évoqué. Cela donne aussi une possibilité de changer l'ordre des questions, de modifier leur formulation, de l'adapter à la

[19] Un ajustement supplémentaire est à prévoir. Il s'agira de rajouter dans la lettre aux parents le fait qu'ils peuvent eux-mêmes poser des questions au(x) chercheur(s) et lui(leur) signifier qu'ils ne souhaitent pas répondre à l'une ou l'autre des questions. Cela est bien évidemment présenté oralement, mais nous devons le formaliser davantage.

capacité de compréhension des interviewés, de clarifier le sens de la question, d'ajuster des relances ou des explications nécessaires en fonction de leur adéquation au contexte (Becker, Bryman, Ferguson, 2012).

En ce qui concerne les entretiens avec les parents et les enfants, il est important de souligner que les chercheurs ont fait le nécessaire pour mettre en avant trois éléments tout au long de la prise de contact avec les familles :

1) l'autonomie des parents et des enfants pour participer ou non à la recherche, tout comme leur liberté de ne pas répondre ou arrêter leur participation à tout moment ;

2) l'anonymat des entretiens et de l'analyse découlant des dossiers, expliquant que les éléments identifiables n'apparaitront nulle part et que l'entretien en tant que tel sera anonymisé;

3) la clarification du rôle du chercheur, se distinguant du SAJE/SAPPEJ ou de toute autre institution (ASE, école…) pour éviter une confusion possible pendant la transition entre le SAJE/SAPPEJ et des nouvelles orientations que les familles vivront.

La mise en avant de l'autonomie des parents, de leurs libertés et de leurs droits en tant que sujets de la recherche prend toute son importance dans le contexte de la recherche auprès des « acteurs faibles », donc des personnes qui dans leurs relations avec les institutions vivent « une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives » ou lorsqu'elles sont « affaiblies par une catégorisation publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social, tout en étant en mesure de développer une ‘‘action propre’’ » (Payet, Lafourge, 2008, p. 9).

Les entretiens avec les parents ont duré chacun une heure ou plus. Le choix de parents de recevoir le chercheur à domicile a conduit à conclure que l'équipe de recherche bénéficiait d'un capital de confiance que le service menant la mesure a acquis auprès de ces parents, permettant au chercheur d'entrer dans la réalité quotidienne de la famille. Compte tenu des charges familiales de certains parents, il leur semblait peut-être plus commode d'inviter le chercheur chez eux et de ne pas se déplacer. De plus, le domicile est, pour certains parents, un lieu plus sécure. Néanmoins, le parent peut vouloir, dans d'autres cas, protéger le logement contre le regard des autres, en particulier lorsqu'il s'agit de conditions de logement insalubre ou insuffisant. Ceux parmi les parents qui ont préféré une rencontre dans le café ont mis en avant la praticité de cette solution (car sur le chemin du retour, avant de récupérer les enfants, ou avant d'aller au travail), mais aussi l'intimité, puisqu'au domicile ils ne seront pas seuls. L'entretien au SAJE a aussi constitué une alternative. Il a été choisi une seule fois pour l'entretien avec un parent et plusieurs fois pour l'entretien avec les enfants. Les équipes se sont toujours montrées ouvertes à nous accueillir au sein de leur service.

Lors du premier entretien avec le parent, le chercheur a lu et expliqué le contenu du formulaire de consentement (voir en annexe). Ce formulaire a été signé par le parent et le chercheur en deux exemplaires. Il s'agit d'un objet contractuel qui permet de mettre en avant l'autonomie des parents et les devoirs du chercheur. En signant ce formulaire, le parent est dans une position de décideur. Il relève de la responsabilité du chercheur de permettre au parent de se sentir libre d'adhérer ou non à la recherche. Dans le même sens, ce formulaire rappelle et annonce l'engagement du chercheur vis-à-vis de la garantie de l'anonymat des familles. Le chercheur

qui a fait l'entretien a noté son numéro de téléphone en bas du formulaire de consentement au moment de la signature. Il s'agissait de laisser la trace, au cas où le parent souhaiterait contacter l'équipe de recherche directement, pour toute question qu'il voudrait poser.

L'espace de la recherche offre aux parents et aux enfants la possibilité d'une prise de parole différente de celle proposée par les services. Les parents, dans leur majorité, se montraient à l'aise et faisaient part de l'intérêt de pouvoir réfléchir et parler, dans un autre cadre, de leurs perceptions de l'accompagnement.

La prise de contact avec les familles pour la deuxième vague d'entretiens, c'est-à-dire après leur départ du SAJE, s'est avérée un défi pour les chercheurs. Tout comme pour le premier contact, les familles ne refusaient pas d'emblée ce deuxième entretien, mais mettaient en œuvre plusieurs stratégies d'esquive pour éviter le rendez-vous (« très occupée », « rappelez après les vacances », « je vous rappelle quand je pourrai », annulation des rendez-vous à la dernière minute).

Nous avons vu avec la première vague des entretiens combien il était difficile pour certains parents de dégager du temps afin de nous recevoir. Être mobilisé sur un autre espace-temps concernant la prise en charge de leurs enfants demandait un effort de plus. Dégager de la place dans leur emploi du temps assez chargé pour parler à quelqu'un d'autre de l'accompagnement au SAJE était à la fois vu comme un apport et un coût. Un apport dans le sens où cela permettait de parler, penser et faire soi-même l'analyse du processus mis en place avec son enfant. Plusieurs parents ont exprimé que c'était la première fois qu'ils se rendaient compte des changements concernant leur parentalité provoqués par l'accompagnement. De l'autre côté, cela représentait aussi un coût en matière de disponibilité de temps mais également psychique. Indépendamment du fait que l'accompagnement s'est bien passé au SAJE et que les familles gardaient une bonne relation, il semblerait que notre réapparition dans leur vie leur demandait de revenir sur quelque chose qui, pour eux, est resté dans le passé : « c'était très bien, mais c'est déjà passé », « oh là c'est comme si ça faisait longtemps », « je ne pense pas pouvoir rajouter quelque chose, tout va très bien »[20]. Sur l'ensemble du corpus, 50% des familles ont participé à la deuxième vague. La majorité des entretiens ont été faits dans le domicile et en présence des enfants.

1.3.2.3. Entretiens avec les enfants

Recueillir le point de vue des enfants s'avère donc indispensable pour comprendre le processus ici étudié dans son ensemble. Cette prise en compte doit se situer à la fois au niveau du recueil de leurs discours par entretien, mais également au niveau de la posture des chercheur-e-s à l'égard des enfants qui s'inscrit dans les principes méthodologiques suivants : considérer ces derniers comme des locuteurs valables et élaborer le dispositif de recueil de données dans le souci d'établir un rapport symétrique avec eux (Christensen et Prout, 2002).

[20] Face à ces difficultés, dans la tentative de favoriser la prise de contact, suivant une logique de don et contre-don, nous avons préparé un kit-cadeau avec des articles de l'Université pour remercier les familles de leur participation. Cela n'a pas, pour autant, mobilisé davantage les parents.

Pour cela, les chercheur-e-s s'appuient sur la littérature centrée sur les spécificités méthodologiques auprès de ce type de public (Graham *et al.*, 2013 ; Crivello *et al.*, 2013 ; Robin, Join-Lambert, Mackiewicz, 2017) et sur l'expertise des professionnels travaillant dans les structures concernées.

À la fin de l'entretien avec le parent, le chercheur a confirmé l'autorisation parentale pour qu'un entretien avec l'enfant puisse avoir lieu. Cet entretien pouvait se faire soit au domicile soit au SAJE, ou encore dans un café si cela leur convenait mieux.

Lors de la rencontre avec les enfants, nous avons souligné leur liberté de répondre ou non à nos questions. Pour familiariser l'enfant à l'enregistrement, nous avons proposé un jeu d'interview avec le dictaphone dans lequel le chercheur et l'enfant interchangeaient les rôles d'intervieweur et d'interviewé. Le chercheur a proposé à l'enfant de discuter, en dessinant. Le dessin est ici pris comme un « objet médiateur » de la parole qui favorise le dialogue. D'après Vacheret *et al.* (2000), l'objet médiateur a un rôle de facilitateur de la parole, mais il favorise également à l'accès à la transitionnalité. Dans ce sens, il assure deux fonctions principales : « la fonction dénotative qui est la plus descriptive et objective (…) la fonction connotative concerne la capacité de l'objet à métaphoriser, à représenter un autre ordre de la réalité » (p. 159). Cela dit, il ne s'agit pas dans cette recherche d'analyser les dessins produits par les enfants, mais plutôt de les concevoir comme un support permettant à l'enfant de parler et de s'exprimer autrement sur les structures d'accueil de jour éducatif. La durée d'entretien avec les enfants a varié entre 20 minutes et 45 minutes. Les entretiens avec les enfants (moins de 12 ans) se sont basés sur 4 grandes thématiques (voire la grille d'entretien détaillée en annexe).

1. Participation au SAJE. Il s'agit de s'intéresser principalement aux regards des enfants sur la structure, leurs activités, mais aussi sur la vie du groupe au SAJE (rapport aux autres enfants).

2. Relation avec l'équipe. Cette thématique vise à comprendre le rapport et les représentations que les enfants ont de l'équipe éducative et de leur travail.

3. Le sens du travail au SAJE et le vécu lié à l'accompagnement. Il s'agit d'interroger la compréhension du cadre et les raisons de leur venue au SAPEJ, ainsi que d'identifier les effets de l'accompagnement éducatif vus par les enfants.

4. L'après SAJE. Cette thématique, aussi bien avec les parents qu'avec les enfants, s'avère délicate à aborder en entretien au stade final d'accompagnement. Nous avons fait le choix de ne pas mentionner la fin de l'accompagnement et nous focaliser principalement sur les aspirations et les projets pour l'avenir.

Les chercheurs sont attentifs aux possibles effets des entretiens auprès des enfants, surtout ceux âgés de moins de 12 ans. Deux aspects ont attiré plus particulièrement l'attention des chercheurs : la place que le chercheur occupe aux yeux des enfants vis-à-vis de l'institution (il a été question de bien expliquer que nous ne faisons pas partie de l'équipe éducative) et la « fin de la prise en charge » qui a été abordée avec beaucoup de précautions. C'est un thème délicat et complexe pour les enfants, compte tenu des liens d'attachement tissés avec l'équipe et de la transition qui s'opère dans une certaine opacité.

À la fin de tout entretien (avec les parents ou les enfants), nous avons remercié et souligné, tout comme au début, l'importance de leur participation à cette recherche, donnant aux sujets encore une fois la place d'acteurs au sein du processus de production des connaissances. Remettre et réaffirmer le rôle essentiel des sujets de la recherche, en plus de la valorisation de la parole, peut également avoir une influence sur la prise de conscience de leurs rôles dans l'accompagnement éducatif. Nous avons pu ainsi remarquer que les commentaires du chercheur mettant en valeur l'importance de leurs discours, tels que « vous nous avez beaucoup aidé / c'est très intéressant tout ce que vous m'avez appris / je vous remercie encore une fois pour votre participation et d'avoir pris le temps pour me parler car sans vous cette recherche ne pourrait pas se faire (…) », sont toujours suivis par un changement de posture des parents et des enfants. Il est intéressant de noter que le processus de don et de contre don (Mauss, 1950) mis en œuvre dans cet échange dépasse la relation chercheur-sujet, car il évoque aussi l'institution éducative qui est présente dans cette dynamique. Répondre aux questions sur leurs expériences au sein du SAJE, consacrer du temps pour la recherche et ouvrir les portes de leurs maisons aux chercheurs, constituent non seulement un don à la recherche, mais peut aussi être perçu comme un contre-don à l'institution. La participation à la recherche se situerait donc au centre d'un enjeu politique du travail social, permettant aux acteurs faibles de sortir de l'aumône (don sans retour). Celui-ci n'est pas acceptable pour les personnes socialement dominées, car ne pouvant pas être rendu, il les confirme dans cette place assignée.

Au final, la recherche contribue à la rencontre, à l'interprétation et à la reconnaissance des processus relationnels liés à l'accueil de jour. L'adaptabilité du chercheur et de la démarche de recherche peuvent être facilitées par « le sens pratique » déployé par le chercheur. Selon Bourdieu (1980), le sens pratique ne s'exerce qu'en situation, face à des problèmes pratiques qui sont souvent mis à l'arrière-plan de la recherche, mais qui constituent un vrai vecteur méthodologique. Les enquêtes faites auprès des « acteurs faibles » déplacent le chercheur dans un monde incertain pour lui, où les jeux de circonstances rendent les situations d'enquête plus ou moins stables.

1.3.2.4. Entretiens collectifs et individuels avec les partenaires et les mandants

L'élément introduit pour pallier à l'observation des synthèses partenariales a été l'entretien collectif avec les partenaires et les institutions de tutelle, souvent réalisé lors de leur réunion institutionnelle. L'entretien avait pour objectif de recueillir les éléments d'information sur le partenariat opéré depuis le début de chaque accompagnement. Dans un premier temps, l'équipe s'est adressée aux assistants sociaux scolaires qui sont des figures clés dans l'orientation vers les SAJE et dans l'accompagnement qui en découle. Compte tenu du fait que le service social scolaire relève de la compétence du Conseil Départemental, ces entretiens ont été précédés par une réunion avec la DASES permettant de relayer notre demande auprès des responsables des arrondissements concernés.

Les travaux de recherche passés (Dreyfus, 1975, Gabel, 1995) et plus récents (Serre, 2001) ont montré l'importance de la norme scolaire dans la constitution de la catégorie de l'enfance en danger. Les recherches plus récentes portant spécifiquement sur l'accueil de jour (Join-Lambert, 2012, 2011 ; Join-Lambert Milova H., Rurka A., 2011) ont montré le rôle essentiel des assistants sociaux scolaires qui exercent les missions de la protection de l'enfance au sein

des écoles. Ces entretiens de groupe prennent la forme de « focus group » ou d'« entretien de discussion, entretien focalisé » (Boutin, 2008) considérés comme un instrument de recherche fort utile, en particulier dans le domaine des recherches qualitatives.

Les entretiens réalisés pendant les réunions institutionnelles ont visé à connaître et comprendre l'usage des protocoles établis et les pratiques déclarées par les assistants sociaux scolaires. La discussion a été centrée autour des quatre questions :

- quels sont les processus internes au sein du secteur et des écoles qui conduisent à orienter les enfants vers les SAJE (protocoles et pratiques) ?
- comment la collaboration entre les assistants sociaux scolaires et les équipes se déroule pendant l'accompagnement éducatif (protocoles et pratiques) ?
- par quelles modalités les assistants sociaux scolaires sont associés aux décisions / orientations faites par le SAJE et l'ASE / Juge (protocole et pratiques) ?
- le cas échéant, quels sont le rôle et la situation de l'enfant au sein de l'école observée par les assistants sociaux scolaires après la fin d'accompagnement par les SAJE ?

A mi-parcours de la recherche, avec le Comité scientifique, l'équipe en charge de la recherche a décidé d'inclure dans le corpus les juges des enfants et les responsables du secteur de l'ASE. Malgré plusieurs relances, un seul juge s'est montré disponible pour un entretien de recherche, une autre juge nous a fait savoir sa surcharge de travail. Quatre responsables du secteur de l'ASE ont exprimé leur intérêt pour cette démarche. Les entretiens ont pu être réalisés avec deux d'entre eux. Les deux catégories d'acteurs ont été interrogées sur la place des SAJE et du SAPPEJ dans le paysage de la protection de l'enfance, les critères d'orientation vers le SAJE, les attendus et les processus de prise de décisions en lien ou pas avec les équipes éducatives et les cadres des services concernés par cette recherche.

1.3.2.5. Entretiens avec les cadres intermédiaires et le personnel spécialisé en charge de la scolarité

L'enquête a commencé par les entretiens exploratoires avec les chefs de service des SAJE et du SAPPEJ, afin d'identifier les éléments constitutifs de l'organisation du travail et du contexte institutionnel de chaque service. Cette fonction au sein des services possède à la fois une dimension politique, technique et stratégique ; c'est pour ces raisons que l'entretien avec les chefs de service a été mené en début d'enquête, et notamment du fait qu'il a été structurant pour le reste du recueil de données.

Les soutiens aux apprentissages restent une activité dominante au sein du SAJE et SAPPEJ, même si nous avons pu comprendre que la question du rôle de l'éducateur ou l'éducatrice scolaire dépend des territoires. Ceci semble plus spécifiquement lié à la manière dont les professionnels se représentent les liens entre la protection de l'enfance et les apprentissages scolaires et comment au sein de l'équipe, ils partagent les tâches éducatives entre les éducateurs référents de la mesure et les éducateurs scolaires. C'est aussi pour cela, qu'après l'analyse des dossiers et la réalisation des entretiens avec les éducateurs référent-e-s, il semblait important de comprendre le rôle, le travail de ces professionnels (éducateurs scolaires dans certains SAJE et

conseillère pédagogique au SAPPEJ) ainsi que les partages des tâches et l'implication de toute l'équipe éducative aux soutiens aux apprentissages.

1.3.2.6. Analyse des dossiers

Le 8ème rapport que l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE) a soumis au gouvernement confirme les constats, à savoir que la pratique des rapports écrits est très diverse au sein des équipes du milieu ouvert de la protection de l'enfance. Les recherches précédentes (Rurka, Tillard, Valérie et Martins, 2011 ; Rurka et Rousseau, 2018 ; Potin, 2013) ont montré que certaines équipes discutent le contenu du rapport avec la famille tout au long de la mesure, d'autres se limitent à lire la conclusion ou encore à lire les rapports en entier avant l'audience. De plus, les informations incluses dans le rapport n'ont pas été standardisées. Les mêmes questions demeurent, à savoir : sur quelles dimensions l'analyse des professionnels porte-t-elle ? Est-ce que l'on inclut toutes les informations obtenues ou seulement celles qui sont indispensables à la prise de décision par le magistrat ? 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 (article 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, 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 contenir, après une évaluation pluridisciplinaire de la situation (Article R. 223-19 à l'article L. 223-5 du CASF)[21]. L'avis du service rapporteur doit être basé sur cette analyse préalable. Plus important, l'article 223-21 oblige le président du conseil départemental à porter « le contenu et les conclusions du rapport

[21] « 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.

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 ».

Dans cette recherche, l'analyse de chaque dossier est postérieure aux entretiens réalisés avec les parents lors de la première vague. Ceci représente une des limites de la recherche et un impératif éthique. L'inversement de l'ordre aurait permis de pouvoir interroger l'opinion et la représentation des parents sur les décisions identifiées dans les dossiers. Cependant, s'attaquant à un sujet d'une grande sensibilité et sans savoir réellement si les rapports ont été communiqués aux parents, le risque d'atteinte au secret professionnel ou une omission quant au devoir de discrétion aurait été trop élevé.

Afin d'éviter la déperdition d'informations qui peut être provoquée par l'impression d'avoir déjà acquis cette information, la lecture et l'analyse ont été faites par un autre chercheur que celui qui a réalisé l'entretien avec le parent. Par là-même, le chercheur qui a analysé le dossier a réalisé l'entretien avec l'éducateur référent, afin de confronter la compréhension découlant de la lecture. La lecture et l'analyse ont été faites au service et les données ont pu être soit anonymisées directement par le service, soit au moment de la prise de notes par le chercheur.

Hormis les rapports qui accompagnent la première demande faite par les assistants sociaux scolaires, les documents contractuels établis entre le service et l'ASE et entre le service et les parents (contrat d'accueil), la composition d'un dossier de l'enfant diffère d'un service à un autre. On peut aussi y trouver les notes d'observation mettant en avant la clinique éducative, visant à montrer l'évolution de la situation de l'enfant (son comportement, sa situation scolaire et familiale, son évolution au sein du SAJE, la situation et l'implication des parents), les avis des médecins psychiatres ou des psychologues (lorsqu'ils sont sollicités), la correspondance entre les partenaires, les attestations manuscrites faites par les parents qui montrent leur accord pour le renouvellement de la mesure. Il est intéressant d'observer que dans certains services les notes manuscrites prises pendant les entretiens ou les réunions font également partie du dit « dossier ». Elles possèdent des données brutes, contribuant en instantané, en grande partie contribuant à construire et à alimenter la clinique éducative et les rapports partagés avec d'autres institutions. Cela confirme ce que proposent Rot, Borzeix et Demazière (2014) qui soulignent qu'au sein d'une organisation, les écrits sont considérés comme un « traceur » de l'organisation « réelle » du travail. Les mesures en protection de l'enfance se caractérisent par des actions impliquant des processus successifs articulés entre eux – évaluation, action et 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 et aux processus décisionnels qui les accompagnent à double titre : à travers les informations sur l'accompagnement réalisé, tout en constituant l'objet des transactions entre les différentes parties concernées. 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 à l'inspecteur de l'ASE ou au magistrat des hypothèses ou des préconisations. Cet objectif

transforme le rapport en un outil stratégique, rédigé en fonction de l'objectif à atteindre. Manier (2012) souligne que l'engagement dans l'écriture implique des transactions entre l'histoire personnelle des auteurs, leur formation, leur expérience professionnelle, mais aussi leur expérience personnelle, leurs références culturelles […] leurs émotions, les ressentis, voire les perceptions sensorielles diverses. Laé et 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 l'enfant et de la famille y est recueillie et les pratiques éducatives parentales ainsi questionnées.

1.3.2.7. Traitement des données

Les informations issues des dossiers ont fait l'objet d'une double analyse. Tout d'abord, les informations ont été catégorisées dans un tableau à double entrées. Pour chaque mesure un tableau a été élaboré présentant la nature de chaque document, l'institution qui a émis l'information / l'auteur de l'écrit et la personne concernée par l'information présentée. Sur la base de ces documents, une analyse a été effectuée permettant d'identifier les décisions prises, les décideurs et les « moments décisionnels ». Ces derniers sont définis comme un ensemble de circonstances, événements critiques et resurgissements des facteurs qui peuvent conduire à une prise de décision. Nous avons développé un outil nommé ici « tableau de décisions » pour rendre visibles le processus et la chaîne décisionnels pour chaque situation, en suivant la chronologie des rapports de situation.

La majorité des entretiens de recherche a été retranscrite. Leur analyse s'est déroulée en deux étapes. Une analyse thématique du contenu a été faite pour chaque entretien, suivie d'une analyse transversale du contenu pour l'ensemble d'entretiens.

En ce qui concerne l'analyse de discours, l'objectif de celle-ci est surtout de dégager le sens donné par les acteurs aux situations qu'ils traversent. Comment ils comprennent l'accompagnement du SAJE ? Quel sens ils donnent à celui-ci ? Comment ils conçoivent cet accompagnement par rapport à leur parcours et expérience ? Quelle place ils considèrent avoir ? Comme explicite Giust-Desprairies et Levy (2002), il s'agit de « référer les pratiques du sujet, l'usage qu'il fait des sollicitations sociales, les croyances organisatrices de cet usage, à deux sources successivement : le contexte socioculturel, d'une part, et la configuration psychique, d'autre part ». Pour ce faire, nous avons dégagé, sur chaque entretien, des moments clés de l'accompagnement identifiés par le sujet, en se focalisant surtout sur les discours, les expressions, la manière dont la narration se construit et se dévoile. Nous étions particulièrement intéressés par ce que les parents et enfants mettent en avant spontanément en construisant une chaine associative, tout comme les mots utilisés par les sujets pour rendre compte de la réalité.

À la suite de cette première analyse privilégiant l'approche singulière et subjective, nous avons poursuivi avec la mise en commun des éléments transversaux du discours par rapport aux expériences individuelles. Pour cela, nous nous sommes basés sur le guide d'entretien et nous avons construit un tableau d'analyse d'entretien. Cette analyse a permis de dégager dans le discours plusieurs sous-thématiques récurrentes: 1) les orientations vers le SAJE 2) l'accompagnement socio-éducatif mené par le SAJE, 3) le rapport à l'équipe, 4) les manières de prendre les décisions et les acteurs de la décision, 5) la fin de mesure, 6) l'évolution vécue

et observée vis-à-vis de leurs enfants et d'eux-mêmes, 7) la relation avec le SAJE et l'école et entre le SAJE et l'école, 8) la relation entre le SAJE et les autres institutions.

Afin de maintenir l'anonymat des personnes qui ont participé à cette recherche, l'analyse des résultats ne se fait pas en fonction de la singularité de chaque service. Les réunions restitutives auprès des équipes éducatives ont été organisées autour des thématiques transversales et récurrentes, identifiées dans l'ensemble du corpus recueilli. Ce choix constitue en quelque sorte une exigence éthique et une limite de cette recherche. Chaque SAJE possède sa spécificité qui mérite d'être exposée. Le SAPPEJ, quant à lui, fonctionne sur la base des accords institutionnels différents et avec une autre porte d'entrée au service. Il s'adresse à un public plus âgé et présentant des problématiques un peu différentes.

PARTIE 2

Les processus de prise de décision

La classification des facteurs présentés ci-dessous est inspirée par le modèle écologique de la prise de décision, présenté dans la partie conceptuelle du rapport. La décision est vue ici comme un acte professionnel contextualisé, influencé par des facteurs divers. Les décisions ponctuent l'accompagnement de l'enfant et de la famille et influencent le parcours de l'enfant. Comme les auteurs du modèle écologique stipulent, la prise de décision est dépendante de l'écart entre les facteurs influençant l'évaluation du niveau de risque (informations courantes relatives à la situation) et les facteurs influençant le seuil de tolérance au risque (informations acquises par l'expérience du décideur). On peut cependant interroger le niveau de risque par sa nature. Est-ce qu'il s'agit du risque pour l'enfant ou pour le professionnel ? Le risque est-il extérieur à l'acte professionnel lui-même ? L'analyse présentée ci-après considère le risque comme un facteur qui peut être relié soit aux caractéristiques de la situation de l'enfant et de la famille (facteurs de cas), soit à l'organisation (facteurs organisationnels), soit aux décideurs, soit aux interactions entre tous ces facteurs. Les matériaux recueillis ont montré l'importance du registre relationnel qui se situe à un niveau davantage symbolique et affectif. La catégorie « facteurs relationnels » souligne cette importante dimension sur laquelle le travail du SAJE et du SAPPEJ est basé. L'analyse des facteurs est précédée par une présentation du paysage institutionnel qui situe ces premiers dans un contexte particulier de collaborations.

2.1. Le paysage institutionnel et des rapports établis par le SAJE et le SAPPEJ avec les partenaires pivots de la prise en charge

Le cadre référentiel des SAJE souligne que « la demande de mesure d'accueil de jour éducatif s'appuie sur une évaluation pluridisciplinaire de la situation prenant en compte l'état du mineur, la situation globale de la famille et les aides auxquelles elle peut faire appel dans son environnement (Cf. article L.223-1, 4° alinéa). L'évaluation pluridisciplinaire a pour objectif d'analyser le contexte familial et la place de l'enfant concerné, d'identifier les éléments de risque de danger et de déterminer les capacités respectives des parents et de l'enfant. Les regards croisés visent à déterminer la nature et le degré des difficultés ainsi que les évolutions possibles de la famille. Le recueil du point de vue des parents, les informations recueillies et les rencontres avec l'enfant, sa famille, permettent de préparer la signature de l'accord à la mesure avec le responsable du secteur de l'Aide sociale à l'enfance. Le rapport d'évaluation est lu à la famille par le service rédacteur » (p. 6). Selon ce document, « l'évaluation pluri-professionnelle est initiée par un des services de proximité concourant à la protection de l'enfance : le service social scolaire dans la majorité des cas, en lien avec le service de santé scolaire, le service social départemental polyvalent (SSDP), le service de PMI, un centre médico-psychologique (CMP)…. Dans certains cas, l'évaluation est initiée par un service d'AED ou d'AEMO ou le SAJE quand la famille a établi un contact direct avec le service ».

Le projet individualisé qui constitue un avenant au DIPEC « est construit avec les parents » et, comme le précise le cadre référentiel SAJE, il tient compte de :

- leur perception de ses capacités et de ses difficultés ;
- leur mobilisation initiale ;
- la parole du/des parent(s) et du mineur ;

- de l'environnement (familial, institutionnel, social…) ;
- des partenaires intervenants.

Ce projet s'appuie sur l'évaluation initiale, cependant, en fonction du délai avec lequel ces documents sont finalisés, l'évaluation initiale de l'organisme qui oriente peut être complétée par les éléments identifiés par les services eux-mêmes. « En cas d'accueil sur le temps scolaire de l'enfant, le service contribue à l'évaluation des acquis scolaires » (Cadre référentiel SAJE).

La reconduite ou la fin de mesure sont également accompagnées par une évaluation effectuée par le SAJE et le SAPPEJ. Les préconisations qui y sont proposées prennent appui sur cette évaluation et nécessitent une prise de décisions en interne, mais aussi en collaboration avec les partenaires. Le rapport de renouvellement ou de fin de mesure doit d'ailleurs faire état du travail partenarial. « Des évaluations régulières internes au SAJE sont réalisées dans un cadre pluridisciplinaire en cours et en fin de mesure. Ces évaluations donnent lieu :

- au réajustement du projet individualisé ;
- à un rapport au secteur du bureau de l'ASE, le cas échéant, intermédiaire en cas d'éléments nouveaux susceptibles de modifier sa décision. »

Selon le référentiel du SAJE et les entretiens réalisés avec les professionnels, les sorties du SAJE et en particulier les orientations sont préparées avec l'enfant et son/ses parent(s), les partenaires et, le cas échéant, le nouveau service d'accompagnement ou d'accueil. Cependant, comme les résultats le montrent ces articulations ne sont pas du tout évidentes à faire. Elles se confrontent aux attentes et avis différents des parties prenantes et ne suivent pas forcément la même temporalité.

Les deux types de structures, SAJE et SAPPEJ, ont un rôle pivot dans la coordination des actions menées en faveur des enfants et des jeunes afin « d'assurer la cohérence du projet au regard de la diversité des métiers et des institutions impliquées » (convention SAPPEJ). Il leur revient de prendre l'initiative des concertations régulières avec les partenaires, de l'information de la famille concernant ces concertations et en particulier celle avec le responsable du secteur de l'Aide sociale à l'enfance si la mesure se complexifie. Le dynamisme et la créativité de l'éducateur référent de la mesure au sein du SAJE semblent être primordiaux. Ses tâches sont définies ainsi au sein d'un des SAJE.

Au niveau de l'accompagnement éducatif, l'éducateur référent :

- Réalise des entretiens individuels ou familiaux ;
- Assure le suivi de la prise en charge ;
- Coordonne les différentes actions et intervenants autour de la situation au travers d'échanges réguliers et en organisant si besoin des synthèses ;
- Réalise des visites à domicile ;
- Rédige un rapport pour rendre compte du travail auprès des familles et de l'ASE/JE ;

Au niveau des accueils de jour collectifs, le travailleur social ;

- Elabore des projets d'action dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la scolarité, de la culture, du sport et des loisirs (ateliers, sorties, repas, séjours, etc.) ;

- Anime ou co-anime des temps d'accueil collectif ;

- Echange en équipe et avec la famille sur les observations et éléments de compréhension recueillis lors de ces temps d'accueil ;

- Rédige des comptes rendus de ces projets éducatifs .

2.1.1. Le travail partenarial comme base des orientations réussies vers les SAJE et le SAPPEJ.

L'orientation de l'enfant vers le SAJE est faite, dans la plupart des cas, par le service social scolaire qui, avec l'équipe enseignante, évalue la situation de l'enfant, avant de l'orienter vers le service. Cette évaluation est confrontée à l'avis du SAJE au moment du premier contact et ensuite dans le processus de préadmission. L'accord des parents est recherché par le Service social scolaire avant l'orientation. Dans certaines situations analysées, l'accord des parents nécessite un certain temps pour être acquis. Dans certains cas, ce temps pris pour rechercher l'engagement parental peut contribuer à la dégradation de la situation scolaire et psycho-affective de l'enfant. De même que les orientations vers le CMP qui précèdent le SAJE et qui dans la plupart des cas sont très discontinues ou ineffectives et peuvent avoir les mêmes effets dégradants pour finalement rendre inopérante l'orientation vers le SAJE. La dégradation de la situation de l'enfant consiste aussi à l'éloignement progressif des familles de la norme et des institutions. Dans une société normalisée, tout écart par rapport à la norme est considéré comme pathologique. La normalisation crée des souffrances dans les familles déjà stigmatisées. Les éducateurs, quant à eux, peuvent se retrouver en difficulté face à un environnement normatif et cloisonné des services.

Lors d'un entretien de recherche, le professionnel souligne qu'il « *est important de recentrer une partie de nos interventions dans le cadre de la prévention, car nous observons malheureusement l'arrivée de situations de plus en plus préoccupantes. Nous pensons toujours que l'axe de la prévention doit rester un des axes importants de nos missions, car plus les situations nous parviennent en amont, plus notre latitude d'aide est grande, notre action efficiente et complète pour les enfants et les familles* ». Cet extrait fait référence à la complexité des missions octroyées aux SAJE (voir p.11) qui positionnent ces services dans un double ancrage de la prévention et de la protection. Les orientations tardives et les situations dégradées du point de vue éducatif ne permettent pas aux SAJE de prévenir une détérioration ultérieure. De plus, une double mission de prévention et de protection incite à articuler les orientations et les accueils des enfants ayant des profils / besoins différents. La compréhension de la nature des difficultés et de la manière dont les professionnels pensent y remédier constituent des facteurs importants dans la prise de décisions. Les recherches précédentes ont montré (Rurka, 2008, Rurka et all., 2011) que la demande peut être formulée en fonction de la manière dont la personne accompagnée se représentante l'offre du service et en fonction dont le professionnel se représente la personne accompagnée et ce qu'elle est en mesure de lui demander. L'entretien d'admission multipartite se situe au cœur de ces enjeux.

Le travail partenarial avec les services sociaux scolaires, le CMP et le CMPP basé sur des réunions de concertation régulières montrent toute leur importance quant aux critères d'orientation vers les SAJE et le SAPPEJ. Ici, l'adéquation entre l'orientation proposée et les missions de ces structures est une première condition à laquelle s'ajoutent les facteurs circonstanciels comme le fil actif (nombre d'enfants présents par rapport au nombre de places) la mixité du groupe d'enfants et la diversité de leurs profils. Cela nécessite une régulation constante entre le service social scolaire et les SAJE.

Les entretiens collectifs menés avec les assistants sociaux scolaires sur deux arrondissements montrent qu'au sein de la même équipe les critères d'orientation peuvent diverger. En fonction de l'expérience et la perception de la situation, la même situation peut faire l'objet d'une orientation vers une AED ou vers le SAJE. Selon certains professionnels, le SAJE constitue une alternative à l'AED, mais pas forcément une alternative au placement. D'autres assistants sociaux scolaires soulignent encore que le SAJE permet de préparer un placement à plus long terme ou un placement séquentiel. Lorsqu'un enfant présente des difficultés du comportement à l'école, certains assistants sociaux priorisent dans un premier temps une orientation vers le secteur pédopsychiatrique et seulement dans un second temps vers le SAJE. Dans cette perspective, le SAJE constitue un « sas d'évaluation » supplémentaire qui doit déboucher sur un accompagnement approprié à plus long terme. Malgré une divergence constatée, les assistants sociaux sont unanimes pour dire que l'orientation vers le SAJE paraît plus adaptée « lorsqu'il y a besoin d'une aide plus soutenue et plus conséquente dans la semaine [...] un type d'AED plus renforcée ». On peut également noter que le nombre insuffisant de places au sein de SAJE parisiens constitue un enjeu important entre les acteurs institutionnels. Cela induit parfois une logique concurrentielle entre le secteur de soin spécialisé et le service social scolaire, lorsque le SAJE devient une orientation par défaut, en absence des places dans le secteur médico-social.

2.1.1. Relation avec l'école et la place des apprentissages

C'est ainsi que l'accompagnement du SAJE, bien situé en protection de l'enfance, apporte une différence, en proposant une réponse intégrative vis-à-vis des apprentissages scolaires. Selon les assistants sociaux scolaires, l'orientation vers le SAJE s'inscrit dans l'inscription scolaire des élèves. La situation scolaire de l'enfant constitue le critère prioritaire d'admission au SAJE et le symptôme autour duquel il est plus facile d'acquérir l'accord de parents en faveur de ce type d'accompagnement. Parfois donc, en fonction de la perception et du rapport que le professionnel entretient avec le parent, l'aspect éducatif de l'accompagnement effectué par le SAJE peut être diminué au profit du volet scolaire. Il est important de noter que le cadre référentiel de SAJE mentionne en priorité les soutiens éducatifs, apportés aux enfants repérées le plus souvent en milieu scolaire, « risquant de compromettre leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social et susceptibles d'influer sur leur équilibre et leur avenir et […] prévenir les conséquences sur la scolarité et les apprentissages, les risques de décrochage scolaire voire de déscolarisation et de désocialisation » (p. 5). En ce qui concerne le SAPPEJ, la convention établie entre le Département de Paris, l'Académie de Paris, le Groupe Public de Santé et le service souligne explicitement que l'accompagnement contient des dimensions éducative, pédagogique, sanitaire et psychologique des jeunes en

risque éducatif et développemental, repérés le plus souvent dans le champ scolaire. Cependant « cette structure n'entend pas assurer une réponse unique aux jeunes faisant l'objet d'une mesure d'exclusion du système scolaire après un passage en conseil de discipline ».

La prise en compte des apprentissages dans l'accompagnement éducatif n'est pas sans interrogation au sein des SAJE. La construction historique du champ scolaire et éducatif marque l'éducation spécialisée et l'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Les professionnels travaillant dans ce secteur ont des missions liées à la socialisation des enfants, aux relations parents-enfants, à l'insertion sociale, aux pratiques éducatives des familles. À l'origine, les problèmes liés à la scolarité ne constituent pas une priorité dans ces interventions. Il est bien évident que compte tenu du projet spécifique du SAJE, les professionnels doivent s'approprier le travail autour des apprentissages scolaires. Néanmoins, les tensions peuvent se cristalliser autour de la figure de l'éducateur ou l'éducatrice scolaire qui fait partie de l'équipe éducative. Sans forcément faire le même travail que les éducateurs spécialisés, le partage de « l'objet » nécessite de trouver une organisation du temps d'accueil permettant à chacun d'apporter son expertise dans l'intérêt de l'accompagnement global de la famille. Au sein du SAPPEJ, l'organisation trouvée semble être différente en termes de structuration du travail autour des apprentissages, réalisé par les enseignants de l'Education nationale au sein du service.

2.1.2. Relations avec les services prescripteurs – le secteur de l'ASE et le juge des enfants

Les données présentées dans la partie contextuelle de ce rapport montrent une légère hausse des accueils judiciaires au sein des SAJE en 2017-2018. L'entretien avec les responsables du secteur de l'ASE et le point de vue d'un juge des enfants montrent l'importance pour les SAJE de faire un travail d'articulation constante avec les institutions tutelles. Durant la recherche, une réforme a été engagée au sein de la DASES de Paris essayant dans un premier temps d'analyser les outils et les processus de « contractualisation » avec les familles au sein des services exerçant une aide éducative à domicile. Les chercheurs ont également appris qu'une réflexion est en cours au sein de l'ASE par rapport à la fonction de référent ASE qui, jusqu'à présent, n'est pas attribuée aux enfants accueillis au sein des SAJE. Les entretiens avec les professionnels, l'analyse des dossiers et les réunions restitutives ont montré l'importance pour les équipes d'avoir un référent ASE, comme interoculaire facilitant les orientations de l'enfant pendant et après le SAJE.

Dans le cadre des mesures administratives et judiciaires en milieu ouvert, les recherches précédentes ont montré que même si parfois l'exercice pratique de la mesure peut reposer sur les mêmes modalités, la différenciation de l'exercice au regard du prescripteur a un impact sur l'accompagnement des familles et celui des mineurs. L'importance du cadre commence avec les attendus de la mesure qui sont envoyés aux SAJE au moment de la décision d'admission. L'absence des mesures judiciaires dans le corpus de la présente recherche ne nous a pas permis d'explorer les attendus inclus dans les ordonnances. Cependant, nous avons été interpellés par les ordonnances avec « un placement direct » et envoyées vers le SAJE par le juge des enfants. Tout en sachant que le travail de l'équipe éducative consiste à montrer au juge des enfants que des attentes particulières ont été ciblées et réalisées, la question de lisibilité d'une telle décision et de la compréhension par les familles demeure. L'entretien avec le juge a montré qu'à travers

de telles décisions, le juge attend que le SAJE prépare le placement de l'enfant. Son parcours est donc déjà déterminé, dès le début de la décision judiciaire, laissant une petite marge de manœuvre au SAJE quant à l'étayage et l'orientation qu'il peut proposer. Il peut exister un décalage entre les objectifs de l'institution et les objectifs ressentis par la famille. Comment faire face à cette distorsion ? Quels effets peut avoir ce décalage sur les décisions prises par les acteurs au cours de la mesure ? Nous allons aborder cela à travers l'analyse des facteurs qui interviennent dans les décisions identifiées dans cette recherche.

2.2. Les facteurs de cas

Suivant le modèle écologique de la prise de décision (Fluke, 2010), il est important de souligner le caractère processuel, dynamique et complexe qui demande l'analyse de l'ensemble des facteurs. Dans ce sens, notre intérêt ici est de caractériser les facteurs de cas identifiés dans la recherche que les professionnels mettent en avant dans les processus de prise de décision. Les facteurs de cas représentent les informations sur l'enfant et sa famille qu'un intervenant social a en sa possession concernant la situation à évaluer.

Dans cette perspective, il s'agit ici majoritairement des informations sur la situation générale relatives au contexte de vie de l'enfant (des caractéristiques socio-économiques de la famille, logement, situation scolaire, loisirs, etc.), les caractéristiques de l'enfant (comportement, attitude, difficultés repérées, besoins), l'histoire des parents, la composition et la dynamique du réseau familial (relations dans le couple parental, relation parent(s)-enfant, conflits parentaux), qui seront mobilisées, voire interprétées par les professionnels, en vue de l'évaluation diagnostique de la situation de l'enfant, au moment décisionnel au cours de la mesure ou à sa fin.

D'après Bauman *et al.* (2011), des études sur les processus de décision concernant le suivi social d'enfants aux États-Unis montrent que les décisions des professionnels – soit pour le placement ou le maintien dans la famille – sont affectées par l'ethnicité, le risque et la pauvreté. La revue de la littérature anglophone réalisée par Jud, Fallon, Trocmé (2012) montre que facteurs de cas associés aux décisions de placement sont les suivants : les enfants jeunes voir nourrissons ou les adolescents manifestant des troubles du comportement (troubles mentaux), ou des problèmes de santé, vivant dans un environnement instable, en ce qui concerne le logement et un faible statut socio-économique, le manque de soutien social et ayant un parent adolescent ou célibataire. Fluke *et al*. (2010) ont constaté que les cas de maltraitance émotionnelle corroborée ou présumée étaient moins susceptibles d'être placés hors de leur domicile que d'autres formes de maltraitance.

L'expérience et la connaissance du travailleur social autour des différentes situations contribuent donc à la construction du regard analytique de ce professionnel et auront des effets sur les décisions prises par celui-ci. Dans ce sens, le « facteur de cas » vient, en s'appuyant sur des faits concrets et nommables, à la fois appuyer l'analyse de la situation faite par le travailleur social, mais aussi façonner son regard sur l'ensemble des situations qui construiront son expérience professionnelle.

Turlais (2016) dans sa thèse sur le processus de prise de décision au sein de l'hôpital de jour montre la complexité avec laquelle certains « facteurs de cas » seront mobilisés dans les

décisions des équipes soignantes pour faire appel aux services de la protection de l'enfance. D'après ses analyses, seule la notion de « maltraitance physique » prend une place centrale dans les décisions de mise en place d'une procédure de séparation de l'enfant et de sa famille : « Il apparaît que la décision de l'hôpital de jour soit moins prise par rapport à la caractéristique du danger encouru par l'enfant que par l'implication des parents dans son développement (…) ce qui fait basculer la décision de prise de contact avec les services de protection de l'enfance est la représentation des soignants sur l'incapacité des parents à s'impliquer aussi bien dans le quotidien de l'enfant que dans son accueil à l'hôpital de jour » (p.196).

D'après les études de Turlais (2016) et de Coohey (2003), ce qui se joue autour des « facteurs de cas » est principalement en lien avec la représentation des professionnels. Un fait constitutif de la maltraitance physique ou de la négligence sera mis en avant par les professionnels comme un élément décisif, à partir du moment où le professionnel se fera une idée de la perception des parents sur ce fait. Dans ce sens, ce n'est pas exactement le fait qui constitue un « facteur de cas » jouant un rôle dans le processus décisionnel, mais plutôt la représentation que le professionnel se fait de la situation une fois qu'il estime connaître l'enfant, sa famille et la dynamique. Dans ce sens, les facteurs de cas semblent avoir un impact limité sur les décisions. Ce sont en revanche leurs interactions avec les facteurs liés au décideur qui semblent agir davantage dans ce processus.

Les études des dossiers au sein des SAJE dévoilent un rapport moins rigoureux en ce qui concerne les informations socio-économiques. Dans la majorité des structures, les fiches de renseignement ou celles d'admission privilégient un récit de l'histoire de l'enfant et de la famille. Les informations relatives aux aspects économiques, au lieu et conditions d'habitation ou aux origines culturelles peuvent être non renseignées. Ces informations apparaissent au fur et à mesure dans les rapports ou notes professionnels qui composent le dossier de l'enfant. Cela montre également que l'accès à ces informations pour l'équipe se fait au fil de l'accompagnement. Il est, par exemple, très commun que des difficultés de logement apparaissent dans le discours éducatif lors du renouvellement de la première ou deuxième mesure (6 mois ou 1 an dans la prise en charge) et deviennent un élément important dans l'accompagnement. Dans certains services, une visite à domicile au cours des premiers 6 mois de la mesure constitue un élément stable de l'intervention. Certains services se laissent la liberté de choisir le moment opportun pour une visite à domicile, en fonction de la dynamique du travail avec les familles.

Parfois les équipes des SAJE[22] sont donc amenées à « dépasser » ce qu'elles considéraient initialement comme étant leur « mission principale relative à l'accompagnement éducatif », pour répondre aux besoins sociaux et administratifs des familles. Les éducateurs aidant les parents à la construction des dossiers administratifs de demande de logement feront alors appel à des partenaires institutionnels et mobiliseront le réseau d'institution d'aide sociale pour trouver des solutions adaptées aux besoins des familles. Il en est de même lorsqu'il s'agit des parents migrants en cours d'acculturation : les équipes les accompagneront dans les rendez-

[22] Parmi les cinq services participant de cette recherche, un bénéficie d'un professionnel en charge du suivi social (AS).

vous médicaux et administratifs auprès de la préfecture et répondront aux questions administratives que les parents peuvent formuler. Ce « dépassement » de la mission dite « éducative », afin d'être en mesure d'accompagner la famille dans sa globalité, nécessite une expertise de l'équipe qui peut, dans certains cas, se trouver en difficulté pour y répondre.

D'après une analyse transversale des dossiers, nous notons que les « facteurs de cas » seront principalement mis en avant sur trois temps de l'accompagnement : dans l'argumentation pour appuyer l'admission de l'enfant dans le service, au moment du renouvellement et au moment de trouver une orientation pour l'après SAJE. Ces facteurs sont étroitement liés aux caractéristiques cliniques de l'enfant (âge, comportements, capacités relationnelles, capacités d'apprentissage, santé mentale, etc.) et des familles (exercice de parentalité, pratiques éducatives, santé, composition du foyer, relation au sein de la fratrie, parcours migratoire et institutionnel etc.).

Les « facteurs de cas » plus mobilisés pour les orientations vers le SAJE concernent surtout les situations scolaires des enfants et des questionnements autour de la parentalité. Concernant les renouvellements, les facteurs de cas énoncés sont plus spécifiques et tiennent compte des spécificités de l'avancement de chaque membre de la famille. Cependant, les formulations des objectifs qui accompagnent le renouvellement suivent rarement cette logique. Ici, nous trouvons des objectifs génériques comme « soutenir la mère dans sa parentalité » ou « soutenir l'enfant dans ses apprentissages ». Les dossiers montrent une tentative de l'équipe de comprendre la situation familiale dans sa globalité. Seulement dans deux services, les outils d'analyse de cas (génogramme) se réfèrent à un cadre théorique spécifique. L'analyse de la situation familiale prend en compte aussi d'autres éléments tels que le soutien social, le réseau de soutien que la famille a pu tisser avec les personnes et les structures de droit commun (ex. les enfants participent à des activités sportives au sein de leur quartier, les familles sont déjà accompagnées par une association d'aide aux familles monoparentales). Les expériences d'ordre traumatique que les parents ou la famille a pu connaître seront aussi prises en considération (ex. incarcération du père, violence conjugale).

Nous avons identifié seize groupes de facteurs de cas qui peuvent jouer un rôle sur des prises de décision. Il est possible de les regrouper en trois parties : 1) facteurs centrés sur l'enfant et ses besoins (situation scolaire, situation de handicap, besoins spécifiques) ; 2) facteurs centrés sur la vie familiale et la parentalité ; 3) facteurs relatifs à l'environnement proche de l'enfant (aspects sociaux et culturels).

2.2.1. Facteurs centrés sur l'enfant et ses besoins

2.2.1.1. Situation scolaire

Il s'agit notamment des éléments informés par l'institution scolaire qui peuvent être principalement rassemblés en deux domaines autour de la situation scolaire de l'enfant : difficultés d'apprentissage et de comportement.

Le rapport des enfants à la scolarité et notamment la capacité de l'enfant à assumer ce que les institutions scolaires nomment « posture d'élève » sont mis en avant dans les arguments

décisionnels. Le rapport des parents à la scolarité de leurs enfants et leurs capacités à les aider sont également pris en compte dans les moments décisionnels.

Comme nous l'avons explicité auparavant, les enfants arrivent, dans la majorité des situations, par une orientation *via* des établissements scolaires. Les raisons de la demande d'admission sont globalement en lien avec le comportement de l'enfant, pouvant être associé à une difficulté d'apprentissage. Un autre élément mis en avant est le regard de l'équipe pédagogique sur des pratiques parentales.

Du côté du discours des parents, les raisons d'orientation identifiées sont de deux ordres : 1) une difficulté de comportement repérée par les parents dans leur quotidien avec les enfants ; 2) une difficulté de comportement/ d'apprentissage repérée par l'école (l'école informe les parents des difficultés qu'elle rencontre). Dans certaines situations ces deux repérages s'enchevêtrent, l'enfant est considéré comme présentant les mêmes difficultés, dans d'autres, les parents ont du mal à reconnaître leurs enfants dans les paroles de l'institution. Cela peut engendrer des tensions entre l'école et les parents[23].

Les problématiques autour du comportement les plus souvent mentionnées sont : l'agitation de l'enfant, la « difficulté de concentration », la « difficulté relationnelle », la « difficulté de respecter le cadre / gestion de la frustration ».

Il est intéressant de remarquer que les éléments relatifs au comportement qui est à l'origine de l'orientation vers le SAJE marquent les moments clés de l'accompagnement. D'une certaine manière, le comportement de l'enfant à l'école dicte le rythme de l'accompagnement : une scène considérée comme mauvais comportement à l'école active une chaîne de mobilisations. L'analyse des dossiers peut parfois être comparée à la lecture d'un électrocardiogramme : des fréquences apparemment constantes et stables donnent place à des variations qui montent en croissance dans une grande vitesse. Au commencement de l'accompagnement, les choses semblent se calmer à l'école, jusqu'à ce que, *tout d'un coup,* quelque chose se passe et l'ensemble des interlocuteurs institutionnels s'activent. En passant à l'acte, l'enfant bouscule et rend vivant le processus. Un enfant qui est suspendu quelques jours après un comportement considéré inadéquat, un enfant qui est exclu de l'école ou encore menacé d'un redoublement sont des éléments qui mobilisent l'ensemble des acteurs et vont ponctuer l'accompagnement du SAJE. Le dossier de la situation E, par exemple, montre bien comment celui-ci sera rythmé par les passages à l'acte de l'enfant à l'école. Les écrits se basent essentiellement sur les exclusions de l'enfant et le discours de l'école sur son comportement.

2.2.1.2. Besoins de l'enfant

La notion de « besoin de l'enfant » est complexe et engendre encore des débats dans divers domaines. La définition de « besoins fondamentaux de l'enfant » proposée par l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE) pour appuyer les pratiques en protection de l'enfance, met en avant le caractère polysémique et multiple de cette notion : « [elle] renvoie à la question essentielle de la détermination de ce qui est nécessaire pour l'enfant. Le terme de « fondamental » semble *a priori* le plus polysémique de cette expression, pouvant s'entendre à la

[23] Nous développerons cette question dans la partie consacrée aux facteurs relationnels.

fois comme renvoyant aux besoins les plus vitaux, qui seraient fondamentaux au sens où l'on ne pourrait s'en dispenser (sens de besoins primordiaux) ; et/ou comme les éléments dont a besoin l'enfant pour se construire (sens de besoins développementaux) ; et/ou les éléments dont a besoin l'enfant pour être considéré comme un sujet de droit et non comme un objet d'intervention ». Bolter *et al* (2017), dans leur revue de la littérature sur les besoins fondamentaux, rappellent que ces besoins ne peuvent pas être universalisés car ils peuvent changer d'une situation à l'autre. Le contexte, l'âge, le sexe biologique, le genre social, les caractéristiques sociodémographiques, culturelles et religieuses influencent également les besoins. De cette manière, cette notion demande à la fois un repérage général, transversal à l'ensemble des enfants en protection de l'enfance, mais tout en étant attentif aux particularités de chaque situation : « De nombreux auteurs soulignent, par ailleurs, que la démarche d'identification « objective » des besoins n'est pas neutre. De ce fait, ils interrogent la légitimité des finalités retenues. Lorsque l'on s'éloigne en particulier des besoins les plus physiologiques pour considérer le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions, la question de la normativité et de l'universalité se pose rapidement ».

Notre recherche conçoit la notion de « besoin de l'enfant » dans cette approche individualisée. Ce qui nous intéresse ici, c'est d'identifier dans quelle mesure ce qui est « perçu » et ce qui est « exprimé » comme étant un « besoin de l'enfant », autant par les professionnels que par les parents, peut influencer les moments décisionnels.

Situation L. L'enfant a été orienté au SAJE par l'école à cause d'un *« manque de concertation entre les parents (divorcés) ; difficulté de concentration et difficultés relationnelles et de respect des règles ».* La mère formulait la demande que son enfant soit admis en internat scolaire et a accepté l'orientation vers le SAJE, parce que son fils était *« trop petit pour être admis en internat ».* Nous remarquons donc que cette mère exprimait déjà quelque chose sur sa perception du besoin de son enfant. Pour elle, il était clair qu'il avait besoin de sortir du collège et avoir un espace nouveau, mais aussi d'être un peu loin d'elle *« parce que nous sommes trop collés ».* Pendant l'accompagnement au SAJE, l'équipe appuie l'orientation vers l'internat à la mesure qu'elle perçoit également que l'enfant pourrait bénéficier d'un *« cadre contenant. La situation familiale ne permettant pas d'assurer ce besoin ».*

Selon le SAJE, l'enfant n'était pas réceptif à la décision d'orientation vers l'internat. L'équipe a travaillé cette orientation, considérée comme la plus adaptée face à ses besoins (espace pour s'autonomiser, séparation avec la mère).

La question de la perception et expression de l'enfant de ses propres besoins reste un élément flou dans nos investigations. Bolter *et al.* (2017) soulignent l'importance de prendre en considération l'expression de l'enfant sur ses propres besoins. Nos analyses des dossiers et des entretiens n'identifient pas l'intégration de la parole de l'enfant d'une manière systématique. Dans la majorité des services, le projet d'accueil recueille les attentes de l'enfant vis-à-vis de la mesure qui indirectement peuvent indiquer leurs souhaits. Nous avons pu également observer que parfois l'éducateur référent fait exister dans le rapport transmis à l'ASE l'avis de l'enfant sur la solution proposée, en termes de suivi éducatif. Cependant, cela se fait sans une régularité et semble dépendre de la situation ou de l'auteur du rapport. Selon les dires des professionnels, l'échange avec l'enfant autour de la perception de ses besoins fait partie intégrante des pratiques professionnelles. Cependant, à part les dires des professionnels, cela reste difficilement

perceptible de l'extérieur. Du point de vue institutionnel et compte tenu du fait que la perception des besoins de l'enfant par lui-même est rarement portée à la connaissance des décideurs finaux dans les rapports qui soutiennent les décisions au cours et à la fin de l'accompagnement, on peut déduire que cela ne joue pas un rôle significatif dans le processus décisionnel.

2.2.1.3. La situation de handicap

Lorsque les enfants sont en situation de handicap, les décisions prendront en considération cet élément pour les orientations. Néanmoins, concernant l'aspect « facteur de cas », ce n'est pas tant le handicap en soi qui prendra une place importante au sein des décisions, mais plutôt le rapport des parents au handicap et la perception que les professionnels ont de la capacité des parents à suivre des dossiers et à faire des démarches administratives.

Parmi les vingt-et-une situations étudiées au sein des SAJE, quatre mentionnent l'orientation vers la MDPH et ses procédures. Dans une des situations, cette orientation a été envisagée avant l'accompagnement par le SAJE, mais elle a été mise de côté par l'ensemble des professionnels (SAJE, CMP). Dans trois autres, le SAJE soutient activement les familles dans cette démarche et se trouve à l'origine des demandes de la reconnaissance de handicap par la MDPG (en lien avec le CMP ou CMPP).

Situation P. L'enfant présente des difficultés d'apprentissage importantes. L'équipe de la structure de soin l'oriente vers le SAJE dans le but de *« tenter d'abord un étayage éducatif, familial et individuel, soutenu, pour déclencher une appétence intellectuelle ».* Au premier renouvellement, l'équipe du SAJE évoque la piste de travail autour de la MDPH et cela devient central dans l'accompagnement : *« Plusieurs rencontres entre partenaires avec les parents ont été organisées pour qu'ils puissent entendre et comprendre ce que cela impliquait pour la scolarité de leur fils. Il fut difficile pour Mme d'accepter l'idée que son fils doit intégrer une classe spécifique à la rentrée prochaine. (…) Un travail pédagogique fut nécessaire, tant auprès de Mme que de l'enfant lui-même. Aujourd'hui, cette perspective, bien que complexe, ne soulève plus d'opposition ».* L'accompagnement de cette démarche nécessitait également d'accompagner les parents dans l'acceptation et la compréhension des besoins spécifiques de son enfant.

Situation H. L'enfant est accueilli au SAJE en septembre 2016 suite à une orientation de l'école due à *« des difficultés de concentration et d'intérêt à l'école », « déficit attentionnel » « grande agitation »* de l'enfant. La mère partage son sentiment d'incompréhension face à ce qu'elle appelle le « problème » de son fils, elle cherche à comprendre. Les objectifs de la prise en charge du SAJE étant d*' « évaluer les compétences de l'enfant et ses difficultés, et de soutenir les parents dans leurs fonctions parentales* ». Six mois plus tard, à la fin de la première mesure, l'équipe suit la piste de l'orientation vers ULIS : *« nous avons participé à l'équipe éducative du mois de mai, visant à préparer la demande MDPH. Les discours des différents intervenants témoignent de la grande diversité d'impressions laissées par H. en fonction de son interlocuteur, que ce soit en termes de comportement et d'aptitudes scolaires ». Portrait évolutif et irrégulier : pour certains, H ne peut pas relever d'une classe regroupant des enfants déficients, pour les autres, les unités correspondant aux troubles du langage et de l'apprentissage ou les troubles psychiques pourraient ne pas lui être adaptées non plus faute d'un diagnostic plus précis ».* Un an plus tard l'équipe demande un nouveau renouvellement pour *« s'assurer de la mise en œuvre des aides à la scolarité et aux soins (ULIS 6ème + ITEP)* ».

2.2.2. Facteurs de cas centrés sur la vie familiale et la parentalité

2.2.2.1. La composition familiale

La composition familiale est une composante stable du dossier de l'enfant. Cependant, les informations sur la situation de l'enfant au sein de la famille, ses relations avec les autres membres de la famille apparaissent au fil de l'eau (le plus souvent après 6 premiers mois d'accueil). Dans certains dossiers, il est difficile de trouver une indication claire et détaillée de tous les membres de la famille (nucléaire et élargie). Néanmoins, nous pouvons remarquer, surtout dans les discours des éducateurs, que la composition familiale est prise en considération et sert d'appui à la réflexion autour de l'orientation de l'enfant. Ceci est avant tout visible lorsqu'il s'agit du soutien que le réseau familial peut ou pas offrir à l'enfant.

Situation O. L'enfant a un père absent et une mère qui n'est pas très disponible dans le quotidien. La relation mère- enfant est très conflictuelle. L'équipe mettra en avant la présence de la grande sœur et de la grand-mère en tant qu'une ressource pour l'enfant, et essaie donc d'aider la grande sœur dans ses démarches et aussi de mobiliser la grand-mère dans des situations d'urgence. Une fois que ces deux pistes ne semblaient pas suffisamment sécurisantes pour l'enfant et que d'autres éléments, surtout concernant l'exercice et la pratique de la parentalité, ont un poids plus conséquent pour l'analyse de la situation, l'équipe décide d'une orientation en placement séquentiel.

Situation Q. Une mère seule avec ses sept enfants. L'équipe met en avant à plusieurs reprises dans les rapports, notes de situations et entretiens avec les éducateurs, l'union, l'affection et la bonne entente de la fratrie pour appuyer la décision de continuer à les soutenir.

2.2.2.2. L'exercice et la pratique de la parentalité

L'exercice et la pratique de la parentalité est ici compris dans la même perspective qui a été théorisée par Houzel (1999). L'auteur propose que la notion de parentalité soit conçue en trois axes : l'exercice, l'expérience et la pratique. Le premier concerne l'ensemble des droits et des devoirs associés à la fonction parentale, l'expérience de la parentalité se rapproche du vécu subjectif d'« être parent », tandis que le troisième axe se réfère aux soins et pratiques quotidiennes des parents. Concernant l'accompagnement au SAJE, les professionnels mettront en avant surtout des aspects qui se réfèrent à la fois à l'exercice et à la pratique de la parentalité. Ce qui est en jeu est surtout le rapport des parents aux enfants et leur capacité à assurer leur rôle de parent, à la fois dans une perspective juridique d'autorité parentale, mais aussi dans ses aspects pratiques (consacrer le temps à son enfant, réfléchir aux attentes déposées sur celui-ci, avoir confiance dans ses propres capacités parentales, être dans une logique de co-éducation avec l'autre parent, …). En termes juridiques, la situation matrimoniale des parents, l'exercice de l'autorité parentale ou de la garde sont inclus dans les dossiers mais semblent peu faire l'objet de préoccupations par les professionnels. Ils cherchent avant tout dans l'entourage de l'enfant des adultes signifiants sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour construire un environnement propice au développement de l'enfant.

Situation J. L'enfant est orienté par l'école à cause de son comportement : *« [il] se met facilement en colère, se bat à l'école pendant la récréation et a des difficultés dans l'apprentissage, notamment en maths ».* Les premiers entretiens auprès de l'enfant et sa famille permettent aux personnes concernées (SAJE, ASE, enfant et parents) à formuler une demande d'intervention qui sera traduite dans le premier

accord pour accueil de jour éducatif *: « le soutenir dans sa scolarité ; mieux appréhender les difficultés et questionnements de J ; et soutenir Mme et Mr dans leur rôle de parents et leurs difficultés ».* Nous voyons donc que le travail sur la parentalité est présent dès la demande initiale et cela devient de plus en plus central au long de l'accompagnement : *« Continuer d'accompagner les parents dans leur quotidien ; permettre aux parents de travailler leur contenance parentale ; permettre la création d'espace individualisé »*[24]*.* Enfin, ces éléments autour de la parentalité seront au cœur de la décision du projet d'accueil et d'hébergement de type séquentiel.

*2.2.2.3***.** Les expériences d'ordre traumatique et les situations de risque vécus par les parents dans l'enfance

L'histoire de vie des parents et leur vécu pendant leur enfance peut aussi apparaître comme un facteur pris en considération par les professionnels pour appuyer leurs arguments dans les moments décisionnels. Nous considérons ici les « expériences d'ordre traumatique » de ces vécus qui ont marqué douloureusement (Bokanowski, 2005) la vie d'une personne, pouvant prendre la forme ou non d'un événement de type traumatique, c'est-à-dire d'un « évènement brutal – qui prend le sujet par surprise et donc le déroute -entraîne, sur le plan psychique, une effraction de la barrière pare-excitante, ce qui fait que le psychisme est débordé par une excitation qu'il ne peut comprendre et gérer » (p. 10).

Desquesnes et Beynier (2012) remarquent dans leur étude sur l'enfance des parents maltraitants que ceux-ci sont souvent « marqués par des expériences de vie négatives et/ou traumatiques qui ont des répercussions sur leur capacité à assumer leur rôle de parents » (p. 9). L'objectif de de cette recherche n'est pas d'analyser les éléments biographiques de la vie des parents. Il est cependant important de comprendre en quoi ces histoires impactent les décisions prises à l'égard de l'enfant. Notamment, l'histoire de maltraitance vécue pendant l'enfance par une mère serait systématiquement rappelée par l'équipe pour « justifier » les actes qu'elle commet vis-à-vis de son enfant et qui peuvent être interprétés comme violents par l'équipe. Cette information autour du vécu de la mère resterait comme un point d'alerte pour l'équipe. Connaître ces éléments d'histoire des parents peut engendrer au moins deux effets sur la posture des professionnels : l'une compréhensive, qui tente d'expliquer certains comportements des parents à travers leur histoire et ainsi essayer de les amener à entreprendre un travail sur cela, ou une autre, de défiance, qui tend à réduire les comportements des parents à la reproduction de leur histoire (transmission intergénérationnelle)

Situation I. Mère originaire de Mali arrivée en France en 2004, est restée 7 mois dans la zone de transit à l'aéroport dans un hôtel, a vécu en errance, hospitalisée pendant un an à l'hôpital Saint Anne en 2006. Hébergée avec l'enfant par SAMU social, puis dans un centre pour les femmes jusqu'en 2014 avec plusieurs expériences de la violence.

Situation D. *« Madame évoque pour elle et son mari un mode éducatif culturel où eux-mêmes ont reçus les coups », « elle déclare avoir pris conscience que cela ne peut pas résoudre les difficultés de comportement de son fils ».*

[24] Rapport de situation visant le renouvellement de la mesure.

2.2.2.4. Expériences d'ordre traumatique au sein de la famille

Dans la même perspective citée ci-dessus, ce facteur de cas regroupe les vécus en lien avec un événement d'ordre traumatique, des mauvais traitements à l'intérieur de la famille (maltraitance, négligence, violence) mais aussi des éléments de l'extérieur qui touchent et influencent la dynamique familiale (environnement violent, décès d'un parent, incarcération d'un membre proche de la famille).

Situation E. La famille de l'enfant est connue des services du quartier à partir d'une histoire familiale marquée par la violence conjugale. Malgré le fait que le père des enfants n'habite plus à la maison et que la mère répète à plusieurs reprises que cette histoire de violence relève du passé, cet élément émerge souvent dans l'accompagnement et aura des impacts sur les décisions, notamment lorsqu'il s'agit de faire une Information préoccupante lors d'un passage à l'hôpital pour un accident qui est resté sans explication.

2.2.2.5. Relations d'attachement perçues par les professionnels

La perception de l'attachement au sein de la famille et sa dynamique affective a un poids dans les réflexions des équipes autour des décisions. L'attachement est ici compris dans le sens théorisé par Bowlby (1969), c'est-à-dire les liens dans la relation l'enfant (ang. *careseeker*) et la figure de soin, la mère (ang. *caregiver*). Pour Bowlby, le comportement d'attachement se caractérise par la recherche de proximité[25]. Les rapports et notes de situation montrent que les scènes et gestes d'affection deviennent un thermomètre de la relation parent-enfant. Cet intérêt de la part de l'équipe sur la qualité des échanges affectifs fait référence à ce que Boisson (2007) nomme de « figure du parent aimant ». D'après l'auteur, nous assistons à l'ascension de cette figure qui découle d'une sollicitation institutionnelle : les nouvelles stratégies d'intervention proposant le soutien à la parentalité attendent, en retour, que ce soutien puisse permettre aux parents d'être à la fois plus disponibles et dans une qualité d'échange affectif. L'attitude « affectueuse » et « aimante » de la mère envers ses enfants constitue un facteur de protection important selon l'équipe. Par contre, la non-réception du parent aux besoins affectifs de l'enfant peut être interprétée comme un facteur de risque. L'expression de sentiments et des affects, culturellement codée, ne semble pas être interprétée par les équipes dans une perspective des différences culturelles. D'une certaine manière, les équipes attendent de voir la « figure du parent aimant » à travers des gestes spécifiques, sans pour autant mener une réflexion sur les déterminants culturaux qui peuvent influencer une telle expression.

Situation O. La relation conflictuelle entre la mère et l'enfant revient à plusieurs reprises dans les rapports écrits, faisant surtout appel à des gestes ou manque de gestes entre les deux : *« L'ambiance s'apaise, ils repartent ensemble, enlacés, la mère embrasse son fils.* » ; *« Après l'entretien chacun marchait loin l'un de l'autre » ; « Mme est froide, distante (...). La communication est inexistante entre eux, tout comme les marques d'affection, les temps de partage et d'échange*. ». Ces éléments ont appuyé les réflexions de l'équipe concernant la décision d'une orientation de placement séquentiel.

[25] A partir des interactions, l'enfant et la personne qui procure son soin construisent un lien à travers la dynamique entre gestes/actions et réponses. Cette recherche de proximité, initialement centrée sur l'expérience corporelle du toucher, évolue au fur et à mesure du développement de l'enfant (la disponibilité psychique, un échange de regard, écouter la voix de la mère de temps en temps entre un jeu et autre)

Situation M. L'équipe s'inquiète après un commentaire de la mère sur la possibilité des recours aux corrections physiques. Après avoir discuté avec la mère et la fille, ces suspicions seront mises de côté. Un des éléments est notamment que l'équipe remarque la proximité entre mère et fille, les gestes affectueux *: « enfant très câlin avec sa mère ».*

2.2.2.6. Organisation de la vie quotidienne

Travaillant sur le quotidien des familles, les équipes des SAJE parviennent à découvrir et à comprendre les difficultés que les familles traversent aussi dans l'organisation quotidienne de la vie. Par exemple, les difficultés dans l'accompagnement physique de l'enfant aux divers rendez-vous ou activités seront sources de questionnements et obstacles. Ces éléments seront pris en considération par exemple au moment d'une décision pour une orientation spécifique. Est-ce que cette famille pourra honorer les rendez-vous, compte tenu de la charge de travail des parents ? Qui pourra accompagner l'enfant à un horaire sur lequel les parents sont au travail ?

Un autre élément qui a un poids sur les décisions est la réactivité des parents à prendre des rendez-vous pour eux-mêmes et pour l'enfant auprès des services indiqués par les professionnels. Le fait qu'un parent n'arrive pas à appeler le CMPP pour prendre rendez-vous pour son enfant peut être considéré comme un facteur de renouvellement de la mesure. L'équipe peut en déduire que ce parent n'est pas encore prêt à prendre en main les démarches de soin de son enfant.

2.2.2.7. Santé de la famille

D'après une recherche (Euillet *et al*., 2017) sur l'accès aux soins des enfants pris en charge, les professionnels du domaine socio-éducatif entretiennent un rapport complexe avec la santé des enfants accompagnés. D'un côté, la santé serait liée à une certaine technicité de l'expertise qui leur échappe. De l'autre, cela touche à l'intimité, domaine sur lequel les éducateurs ont accès plus facilement grâce à la proximité permise par la relation éducative. Au sein du SAJE, la question de la santé passe aussi par cette proximité : les relations permettent aux enfants et aux parents de formuler des demandes aussi dans le domaine de la santé. Néanmoins, comme pointée dans la recherche citée, nous remarquons que la question du soin demeure un élément peu travaillé dans les services. Le manque de supports et outils dans l'accompagnement socio-éducatif peut également expliquer cette mise à l'écart des questions de santé : « La pratique du bilan de santé à l'arrivée de l'enfant dans le dispositif de la protection de l'enfance n'est systématique que dans 35% des situations ASE et 53 % des situations PJJ. Sa réalisation est laissée à l'appréciation des référents au regard de l'histoire de l'enfant dans la moitié des situations. » (p. 2). Au sein de l'accompagnement au SAJE, la santé de la famille est un élément qui prend une place dans l'accompagnement et joue un rôle dans le processus de prise de décisions, surtout en ce qui concerne les capacités des parents à prendre soin d'eux-mêmes et par conséquent de leurs enfants.

***Situation* S.** L'état de santé du père de l'enfant sera mis en avant parmi les arguments pour un renouvellement de mesure.

Situation I. La mère de l'enfant ne vient jamais aux rendez-vous. Elle explique qu'elle sent des fortes douleurs et ne peut pas marcher. L'équipe d'abord questionne cette posture et réfléchit sur l'implication de cette mère, se demandant si elle sera en mesure de participer de l'accompagnement. Le renouvellement est remis en cause. À la suite d'un échange avec la mère, l'éducatrice référente propose de l'accompagner dans ses démarches de soin et celle-ci est d'accord. L'accompagnement sera donc renouvelé.

2.2.2.8. Santé mentale des parents

La santé mentale des parents et leur état de stress peuvent aussi être inclus dans les facteurs de cas. Tout comme les éléments de santé de la famille, les professionnels sont attentifs à ce que l'état de santé des parents/ membres de la famille ne soit pas une source de souffrance pour l'enfant et ont tendance à s'appuyer sur ces éléments dans les moments décisionnels. Les orientations vers le CMP pour l'adulte ou une prise en charge thérapeutique pour le parent sont parfois fortement conseillées à la fin de la mesure, cependant en absence d'injonction de soin par le juge, ceci n'est pas contraignant pour le parent.

2.2.2.9. Conduites addictives des parents

Les conduites addictives des parents n'ont pas constitué un facteur de cas repéré dans les situations étudiées dans le cadre de notre recherche. Néanmoins, la littérature (Melihan-Cheinin, 2007) ainsi que l'échange auprès des professionnels des SAJE nous donnent à voir l'importance d'inclure cet élément dans cette liste. Les parents qui se voient confrontés à des conduites addictives peuvent être dans une situation de fragilité et vulnérabilité psychique qui prendra une place essentielle dans l'accompagnement et dans les prises de décision autour de l'enfant.

2.2.3. Facteurs relatifs à l'environnement proche de l'enfant (aspects sociaux et culturels)

2.2.3.1 Parcours migratoire

Il est intéressant de souligner que 70% des situations étudiées dans cette recherche correspondent à des familles dans lesquelles au moins un parent est issu de l'immigration. Malgré ce constat, les origines des parents restent très peu exploitées dans les dossiers individuels au sein des SAJE. La question peut émerger en forme de questionnement professionnel autour d'une pratique éducative parentale au sein de la famille (comme l'utilisation du châtiment corporel) ou être questionnée au niveau de l'organisation d'un service, lorsque la majorité du public accueilli représente des origines culturelles communes (Afrique subsaharienne en occurrence). D'une manière générale, ces éléments apparaissent dans une tentative de comprendre et de donner du sens à des comportements que l'équipe peut trouver divergents par rapport à ce qu'elle imaginait. Cela dit, l'appartenance culturelle d'une famille peut également poser question en raison de l'écart entre les valeurs énoncées par la famille et les pratiques éducatives mises en œuvre. Les équipes font référence par exemple à la difficulté qu'ils peuvent rencontrer pour comprendre le fonctionnement des familles polygamiques et la place de chacun au sein de l'accompagnement ainsi que les relations d'attachement que l'enfant peut tisser au sein de ces familles. Les professionnels du SAJE accompagnent des processus et

des enjeux contradictoires auprès des familles fortement marquées par leur histoire de migration, ce à quoi elles sont confrontées au quotidien. « Elles ont besoin de préserver leurs valeurs profondes, leurs croyances, leurs manières d'interpréter le monde, avec l'impératif de s'adapter, de manière flexible, aux conditions d'existence d'une nouvelle réalité. Dans la même perspective, ils ont besoin de rester fidèles à eux-mêmes et au groupe auquel ils appartiennent et de participer à la vie de la société de résidence en y trouvant une place qui fait sens pour eux. C'est toute la problématique de l'articulation entre continuité et changement dans un contexte de séparation d'un monde familier et de confrontation avec un environnement socioculturel souvent inconnu » (Béday-Hauser, Bolzman 2012, p. 43). Ce processus peut entraîner un niveau élevé du stress d'acculturation (Mena *et al*., 1987) provoquant les sentiments de confusion, d'anxiété, de dépression, de marginalité, d'aliénation, des symptômes psychosomatiques et une confusion identitaire.

Les difficultés liées à la maitrise de la langue française sont aussi un défi pour certaines familles et auront des impacts sur les prises de décisions concernant les renouvellements et les fins des mesures éducatives. Face à une telle situation, certains SAJE auront tendance, par exemple, à avoir la certitude que les parents sont en capacité de suivre des démarches lors d'une orientation vers des dispositifs de droit commun et ainsi assurer d'elles-mêmes le relais entre l'accompagnement au SAJE et le dispositif. La recherche d'un soutien scolaire pour l'enfant à l'extérieur de la famille tient compte également de cette difficulté.

L'accompagnement éducatif auprès des familles migrantes demande un « bricolage » de la part du professionnel pour situer son intervention en prenant en compte trois dimensions : la culture du pays d'origine des parents, la culture du pays dit d'accueil et la singularité (histoires, valeurs, croyances, appartenances) de chaque famille : « De fait, l'intervention socio-éducative s'inscrit dans une singularisation permanente des parcours de vie en fonction des réalités sociales qu'ouvrent le statut juridique de l'étranger et sa propension à prendre en compte l'intérêt de l'enfant. » (Clariana, 2017, p. 9). La conception même de ce qui serait « sécuritaire » pour l'enfant, ainsi que comme ce qui constituerait ses besoins, sont des constructions qui découlent de l'aménagement de ces différents éléments culturels, sociaux (institutionnelles), groupaux et subjectifs.

Sur un aspect plus pragmatique, le statut migratoire des parents peut aussi poser question en ce qui concerne les démarches administratives. Les équipes du SAJE se voient confrontées à ces questions et font soutien aux parents dans le décodage des institutions du système de régulation migratoire. Clariana (2017) remarque également dans sa recherche sur les familles étrangères au sein de la protection de l'enfance que la dimension statutaire et administrative sont indispensables à l'accompagnement éducatif, dans le sens que celles-ci représentent une partie significative de la vie des familles : « Prendre en compte la dimension sociale du parent étranger, c'est d'abord prendre en compte sa dimension administrative et juridique. En même temps que le statut autorise, empêche ou interdit, il impose les contours de l'aide sociale légale et soumet celle extra-légale aux vicissitudes du référentiel sécuritaire » (p.12).

Situation P. Les enfants sont orientés vers le SAJE par le CAPP parce qu'*« il s'agit d'une famille très passive. Les parents répondent peu aux sollicitations des intervenants sociaux. La place de chacun au domicile semble être problématique. Par exemple, l'AS a dû intervenir pour que chaque enfant ait son lit et y dorme. Le rythme familial apparaît chaotique*. ». Les parents sont réfugiés. Cette information, ainsi que l'origine des parents, sont inscrites dans la fiche de renseignement, mais cela n'est pas exploré comme élément de compréhension au fur et à mesure d'autres documents. La question de la « place de chacun à domicile » considérée problématique par les institutions de soin revient sur la synthèse en appui du premier renouvellement. A la suite d'un séjour familial, l'équipe observe la relation mère-enfants : « *Mme se montra très participative aux tâches du quotidien, en lien avec ses enfants, avec les autres enfants et avec les éducateurs. Elle parlait volontiers, partageait son histoire (…) Avec A. et Y. la relation est pleine d'affection, de gestes de tendresse, mais elle ne laisse pas suffisamment d'espace à ses enfants pour grandir et gagner en autonomie. Par exemple, lors des repas, elle a encore le réflexe de couper les aliments à ses enfants* ». Le discours se déplace légèrement, les expressions choisies pour caractériser la relation sont moins chargées de jugement (comme celles employées dans les rapports précédents : « problématique » ; « chaotique ») et s'accroche à des termes suivant une logique éducative (« gagner en autonomie »). Au fur et à mesure que l'équipe apprend à connaitre la famille et la relation de la mère avec ses enfants, le discours autour de la relation change : « *le travail engagé auprès de la famille nous permet de porter un regard favorable sur les liens existants entre ses différents membres* ». C'est surtout pendant l'entretien avec l'éducatrice référente que nous pouvons remarquer la sensibilité de l'équipe à l'élément culturel de cette situation. L'éducatrice met en avant le fait qu'elle a pu « découvrir » la dynamique familiale et « comprendre leurs pratiques culturelles ». Il est intéressant de remarquer que cette question du couchage et de la relation de type « dépendant » que les institutions soulèvent est soulignée dans plusieurs recherches sur les familles de la même origine : le concept du modèle familial d'interdépendance de Kagitcibasi (2002) sur les familles dans le contexte traditionnel rural aide à comprendre la place symbolique et la fonction sociale du rapport de dépendance entre parents et enfants de cette origine ; les études (Morelli et al., 1992 ; Super et Harkness, 1996) sur la part culturelle des arrangements de couchage d'une famille montrent bien que les parents donnent du sens à la manière dont ils couchent leurs enfants à travers leurs perspectives culturelles.

2.2.3.2. Condition de vie de la famille

Les conditions de logement, d'aménagement de l'espace à domicile et de la situation sociale et économique de la famille sont des facteurs de cas, très peu mentionnés lors de l'admission, qui surgissent au fur et à mesure de la prise en charge. Les équipes doivent constamment faire le lien entre les parents et les institutions et elles seront parfois amenées à faire elles-mêmes la démarche permettant à la famille d'accéder aux droits (p.ex. aider à l'inscription pour un logement social, aider à l'accès des dispositifs du droit commun).

Plusieurs recherches s'intéressent à comprendre le lien entre la précarité des familles et l'accompagnement par des dispositifs sociaux. Damour (2006, p.131) montre, dans sa recherche sur les mesures de tutelle, comment « les facteurs de risques et les conséquences de condition de vie 'défectueuses' sont les principales dimensions » mises en avant par les recherches sur le sujet. Rivaux *et al., (*2008) étudient le lien entre pauvreté et risque dans les processus de décision des travailleurs sociaux en protection de l'enfance. L'étude montre que la pauvreté peut être un indicateur de risque pour les professionnels. Même si la précarité n'est pas l'unique critère pour une orientation en protection de l'enfance, force est de constater que les conditions de vie des familles seront prises en considération par les professionnels surtout en ce qui

concerne les possibles impacts sur le développement et le bien-être des enfants. Les auteurs rappellent que le caractère situationnel de la pauvreté et les réponses apportées doivent également s'inscrire dans une logique situationnelle. Les équipes des SAJE sont très souvent confrontées à des situations de précarité sociale. Malgré le fait que cela ne constitue pas un argument institutionnel pour appuyer une décision de renouvellement, par exemple, il demeure présent dans la réflexion et gagne une place assez importante, voire centrale, dans l'accompagnement. De ce fait, l'équipe peut prendre la décision de renouveler une mesure en argumentant des facteurs de cas centrés sur l'enfant (scolarité, comportement, besoins), tout en ayant à l'esprit le travail à mener autour des questions sociales. La perception que l'équipe se construit de la participation des parents joue ainsi un rôle dans ces décisions.

Plusieurs familles sont confrontées au logement précaire qui met en difficulté l'organisation familiale, le respect de l'intimité de l'enfant et la dynamique de la famille. Cela peut avoir des conséquences directes sur les enfants et leur développement. Plusieurs recherches (Dworsky, 2014 ; Fowler *et al.*, 2017) montrent les effets de la précarité d'hébergement sur le regard des professionnels autour de situations en protection de l'enfance. En ce qui concerne l'accompagnement au SAJE, il est intéressant de remarquer comment la situation d'hébergement des familles joue un rôle dans les décisions de renouvellement. Néanmoins cela n'est pas forcément transcrit par écrit comme un objectif de l'accompagnement. D'une manière générale, le travail auprès des éléments sociaux demeure dans la périphérie du discours sur le travail éducatif.

Situation A. La situation du logement devient insoutenable pour une famille vivant dans un appartement insalubre et inadéquat. L'éducatrice référente aide dans les démarches pour obtenir un logement social. L'attente est longue et il se rajoute le fait que les deux parents sont au chômage et en procédure d'expulsion. L'équipe signale l'effet de cette situation en ces termes : « *La situation de logement n'est toujours pas réglée, ce qui préoccupe beaucoup le père. Tensions entre les parents, qui ne travaillent toujours pas* ». L'équipe considère qu'il est important d'accompagner la famille jusqu'au déménagement pour les soutenir dans cette transition. L'idée est de ne pas laisser la famille dans cette situation sociale, source de tensions. La situation locative est un élément pris en considération lorsqu'il s'agit renouveler la mesure. L'éducatrice référente effectue plusieurs démarches pour aider la famille à accéder à un logement décent, même si parfois elle considère que cela ne relève pas des missions du SAJE. La mesure finit lorsque la famille accède à un logement spacieux, les enfants changent d'école, une nouvelle naissance a lieu.

Situation O. L'équipe du SAJE essaie à plusieurs reprises de mobiliser la mère au chômage à trouver un travail. Elle propose des rendez-vous pour rédiger le CV, pour utiliser l'ordinateur du service pour chercher des postes. Le fait que la mère ne se saisit pas de ces propositions vient appuyer l'imaginaire de l'équipe du fait qu'elle n'est pas investie dans l'accompagnement et évoque plutôt la difficulté de mobiliser la mère, et ce sentiment qu'« elle n'arrive pas à s'en sortir ».

2.2.3.4. Soutien social

Le soutien social est un facteur de cas qui s'avère assez important dans les situations des SAJE. En effet, les professionnels prennent en considération l'engagement des familles dans la vie du quartier, les associations, les voisins, ainsi que le soutien d'autres organisations qui peuvent venir en aide aux familles. La famille élargie est aussi un élément mis en avant surtout quand il n'y a pas une orientation spécifique. Dans ces situations, qui ne relèvent pas d'une orientation vers des dispositifs médico-sociaux ou de protection de l'enfance, les professionnels tendent à s'assurer que la famille est bien inscrite dans la vie du quartier. La participation active des familles dans d'autres dispositifs du droit commun ou associatif est rassurante pour les équipes. Cela veut dire que cette famille est désormais soutenue et apte à mobiliser des aides, si besoin.

2.3. Facteurs organisationnels

Les missions et les accompagnements effectués par le SAJE et le SAPPEJ ne peuvent pas être analysés autrement que dans une perspective de réseau, du travail ensemble ou d'un système d'intervention. Une des caractéristiques du mandat confié à ces services, caractéristique à laquelle tous les professionnels rencontrés semblent être très attachés, est l'articulation entre les services et institutions impliqués dans la prise en charge des enfants, un tissage de l'analyse en considérant l'expertise de chacun, une stimulation de la dynamique partenariale, mais avant tout un renforcement de la place de la famille en tant qu'acteur dans cette dynamique interinstitutionnelle. Cela implique à prendre en compte les cultures institutionnelles et professionnelles. La culture, au sens de Sainsaulieu (1993), désigne à la fois un cadre de pensée, un système des valeurs d'une société et un système de règles régissant les relations dans les groupes.

A travers le réseau partenarial et l'accompagnement proposé par les équipes, les SAJE et le SAPPEJ proposent un accompagnement individualisé qui articule soin, éducation et scolarité. Ainsi, le système d'intervention est composé par la pluralité des acteurs, dont l'école, le secteur de la santé, le SAJE ou le SAPPEJ, les secteurs d'ASE, le juge des enfants et sont des éléments permanents ou quasi permanents.

Les nouvelles orientations de l'accompagnement, y compris celles liées aux fins des mesures, sont concertées. La concertation peut mener à un consensus ou dissensus, mais dans son ensemble et dans chaque situation, une décision prise par un ou plusieurs acteur(s) n'est jamais neutre. Elle modifie l'accompagnement global, influence les avis et les pratiques des autres acteurs, pose les enjeux d'accompagnement différemment pour la famille et modifie le parcours de l'enfant en protection de l'enfance. Tout cela se met en place avec une certaine autonomie des acteurs institutionnels au sein d'un système d'intervention. Tout en sachant que chaque processus de décision est porteur de pouvoir hiérarchique et symbolique, les situations où les avis entre les acteurs divergent questionnent finalement la place de chacun par rapport au système de la protection de l'enfance. En ce qui concerne le volet judiciaire de la protection de l'enfance, le législateur est très clair en désignant le président du Conseil Général comme « le chef de file ». Cependant, est-ce que la même logique et le même pouvoir s'appliquent vis-à-vis du secteur de la santé et de l'Education nationale ? Selon le type d'acteur, quel est l'avis qui prévaut dans le cadre d'évaluation diagnostique, de l'interprétation de l'intérêt de l'enfant et

des réponses divergentes, voire contradictoires ? Qui a ou prend le *leadership* ? Ce sujet a été à plusieurs reprises discuté avec les SAJE et le SAPPEJ. Tous ont admis la complexité de ces situations et ont également souligné leur refus d'occuper la place dominante dans le processus décisionnel au sein d'un système d'intervention. Cependant, nous ne pouvons pas exclure que les partenaires puissent prendre des décisions qui ne se limiteront pas uniquement au « traitement » d'un problème, mais auront un impact sur l'orientation plus globale de l'enfant qui vient empiéter sur le rôle de l'éducateur qui est, justement, d'évaluer une situation et de l'orienter vers un type ou un autre de prise en charge.

Les entretiens réalisés ont permis de tisser une ligne qui positionne les pouvoirs de chaque secteur. Selon la loi, c'est l'ASE qui représente le PCD sur les territoires, en s'appuyant sur l'expertise du SAJE et du SAPPEJ quant à l'évaluation, à l'observation et à l'orientation. Les services agissent et prennent des décisions dans le cadre de leurs missions qui sont transmises à l'ASE ou au juge dans les rapports. Selon le secteur, si aujourd'hui on observe des situations dans lesquelles les avis du SAJE et du SAPPEJ peuvent être neutralisés par rapport aux avis des autres secteurs, cela montre que le secteur devrait se positionner davantage aux côtés du SAJE et du SAPPEJ dans un dialogue avec le secteur de soins et l'Education nationale. Le Comité de prévention et protection enfance famille (CPPEF)[26] est une instance de concertation inter-partenariale et de décision pour les situations familiales complexes. Elle peut servir à discuter les avis divergents ou à prendre décision lorsque les services de la protection de l'enfant se trouvent en difficulté. Cependant, pour les 25 situations analysées dans le cadre de cette recherche, nous n'avons trouvé aucune trace de passage au sein de cette instance.

2..3.1. Un fort besoin de coordination entre le secteur de la santé et la protection de l'enfance pour garantir une fluidité du parcours de l'enfant

Le schéma de la protection de l'enfance de la ville de Paris vise une amélioration des parcours des enfants et des jeunes qui se traduit par la qualité d'orientation vers les services, la meilleure passation des relais entre les professionnels et entre les différentes modalités de la prise en charge et un temps d'attente réduit. Les axes 2 et 3 du schéma mettent l'accent sur la santé des jeunes accompagnés et planifient la mise en œuvre d'un parcours spécifique santé avec comme priorité d'aider les jeunes en souffrance psychique. L'opérationnalité et l'efficience d'un parcours reposent, en grande partie, sur une bonne coordination entre les professionnels de la protection de l'enfance et de la pédopsychiatrie. Pour cela, le schéma précise que « des référents

[26] Ce comité, qui est une transformation de l'ancienne commission technique enfance (CTE), constitue un nouveau cadre de coordination locale dans le champ de la prévention et protection de l'enfance. Les fonctions de ce comité possèdent trois dimensions : - l'examen de certaines situations familiales complexes - le partage d'informations sur des situations sensibles - un temps d'échange et de travail entre les services sur des thèmes d'intérêt commun. C'est une instance décisionnelle en ce qui concerne les situations complexes présentées, pilotées par le responsable de secteur ASE ou son adjoint CSE sur le territoire concerné. Il/elle a le droit d'arbitrer quand il y a des différences d'appréciation, peut proposer une orientation en absence de consensus, peut décider d'actions complémentaires à proposer à la famille peut décider, en cas de désaccords, de différer l'orientation et solliciter des éléments complémentaires dans un délai déterminé lors du comité. En tenant compte des apports des différents services, il prend la décision dans l'intérêt de l'enfant et dans le strict respect du droit des parents auxquels aucune mesure ne peut être imposée à ce stade. Il établit un relevé de décisions sur le formulaire spécifique » (fiche technique de la DASES mise à jour en 2015).

en charge de cette coopération seront identifiés dans chacune des structures de l'Aide Sociale à l'Enfance et des secteurs de pédopsychiatrie, et une équipe pluridisciplinaire relais sera recrutée au travers d'un Groupement de Coopération Sociale et Médico-Sociale (GCSMS) associant les gestionnaires des structures afin de garantir une prise en charge coordonnée » (Schéma p.10).

Les résultats de la recherche mettent en évidence une certaine difficulté pour assurer l'effectivité des orientations vers le secteur médico-social à la fin des mesures SAJE, impactant une fluidité du parcours de l'enfant accueilli au SAJE et au SAPPEJ. Il s'agit avant tout de la relation entre les capacités d'accueil de ces structures et les besoins identifiés chez les enfants accueillis aux SAJE et SAPPEJ. La Stratégie nationale de prévention et protection de l'enfance 2020-2022 a réalisé un état des lieux de l'accès aux services de la santé dont le constat est le suivant : « Seuls 33 % des enfants bénéficient d'une évaluation médicale et psychologique obligatoire dans le cadre du projet pour l'enfant (PPE). […] 32 % des enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance ont un suivi psychiatrique contre 2,6 % en population générale, 7,2 % ont un traitement par neuroleptiques contre 0,3 % en population générale ». La stratégie prévoit la création de dispositifs souples, croisés entre la protection de l'enfance et le médico-social et qui répondent à l'enjeu de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des enfants, y compris sur les lieux de protection de l'enfance, avec une équipe mobile par département et de 50 nouveaux dispositifs ou structure d'ici 2022.

Il est assez évident que le caractère préventif des mesures SAJE (inscrit dans le référentiel) et l'intérêt de l'enfant devraient guider les décideurs à fluidifier le passage des enfants accompagnés par les SAJE et le SAPPEJ vers le secteur de la santé, notamment l'hôpital de jour ou l'ITEP. Dans une telle orientation, le travail avec le CMP et la famille s'avère essentiel. Le SAJE peut travailler l'accord avec la famille et élaborer avec elle la nécessité de la reconnaissance MDPH, faire une orientation vers un hôpital de jour, un SESSAD ou un dispositif ULIS, mais il appartient toutefois au CMP de préparer le dossier, qui peut prendre en compte les préconisations faites par le SAJE ou alors, comme nous l'avons constaté, les ignorer partiellement voire dans leur ensemble.

2.3.2. Offre des services sur le territoire

Selon les assistantes sociales scolaires, un changement s'est opéré sur certains territoires, compte tenu des problématiques des familles. Le SAJE est passé d'un accueil à visée préventive à un accueil centré sur des situations « très lourdes » autour des enfants qui ont des troubles du comportement et une situation d'échec scolaire bien installée. Ces enfants nécessitent un accompagnement médico-socio-éducatif soutenu et sont très souvent en attente d'une orientation spécialisée. Le manque de places dans des structures spécialisées du secteur médico-social met en difficulté le SAJE dont l'accompagnement se prolonge et ne peut pas donner des effets attendus. Il reste à évaluer si une orientation directe vers le secteur médico-social ne serait pas à privilégier davantage, même si la situation peut relever à la fois du secteur de soin et de la protection de l'enfance. Quelle plus-value le SAJE peut-il apporter aux enfants nécessitant des soins relevant du secteur médical de type « hôpital du jour » ? Comment l'avis du SAJE et du SAPPEJ quant aux suites à donner est pris en compte en cours et à la fin d'accompagnement,

en comparaison avec les avis de l'Education nationale et du secteur médico-social ? Le SAJE rend-il prioritaires certaines demandes d'admission en fonction de l'entité qui oriente ?

Lors de l'orientation après l'accompagnement par un SAJE, l'incapacité d'un service d'accueillir l'enfant, motivé par le nombre de places ou le manque de financement, constitue un obstacle à la réception de l'aide par la famille et renforce les ruptures dans le parcours de l'enfant. Plusieurs situations analysées dans cette recherche ont montré l'effort soutenu déployé par les équipes du SAJE à construire des propositions consensuelles autour d'une orientation. Elles ont été mises à mal par les réponses négatives des structures choisies ou encore par l'éloignement de l'institution vis-à-vis du domicile de la famille. Il est de même pour le SAJE, lorsque le service est éloigné du lieu d'habitation de la famille, les parents sont moins volontaires à renouveler la mesure.

Face au refus d'accompagnement par l'institution choisie comme relais ou lorsqu'il existe un manque de place effectif, les équipes socio-éducatives exerçant l'accueil de jour doivent remplir leur devoir de protection. Lorsque le public ne s'inscrit pas dans les critères initialement définis, l'accueil au SAJE ou SAPPEJ devient un accueil « par défaut ». A long terme, les accueils « par défaut » d'un public qui ne relève pas des missions d'un SAJE ou d'un SAPPEJ peuvent avoir des impacts institutionnels et *in fine* changer le profil du service dont les professionnels seraient obligés d'acquérir de nouvelles compétences et de nouveaux savoir-faire face aux besoins spécifiques du public jusque-là non couverts. Ce risque est à prendre en compte dans les deux catégories des situations identifiées par cette recherche :

- lorsque l'orientation à la fin d'une mesure SAJE se heurte à une impossibilité d'accueil dans une structure adaptée relevant du secteur médico-social, il se peut que dans ce cas, la mesure d'accueil de jour soit prolongée au-delà des 18 mois ;
- lorsque les orientations faites par les partenaires vers les SAJE / SAPPEJ priorisent les besoins des territoires, mais ne sont pas en adéquation avec les critères initialement définis pour les SAJE / SAPPEJ (référentiel). Dans ce cas, les accueils peuvent être motivés par la crainte de services à se trouver en sous-effectif et ceci pouvant avoir un impact sur le financement octroyé par la DASES.

La difficulté pour les SAJE et le SAPPEJ consiste à assurer le relais vers la prise en charge spécialisée pour l'enfant. Dans ce cas aussi, notamment en ce qui concerne l'orientation vers l'ITEP, le SESSAD ou l'hôpital de jour, la disponibilité en matière de place se pose dans de nombreuses situations analysées dans cette recherche. Ce déficit doit être inscrit dans un contexte plus large de la situation à Paris. Selon une responsable du secteur de l'ASE, les capacités d'accueil insuffisantes dans le secteur de la santé constituent une préoccupation que l'ASE porte dans son ensemble. Dans ces situations, et faute de disponibilités dans le secteur de la santé, c'est l'ASE qui prend en charge les enfants le temps que l'accueil se mette en œuvre : *« il est sûr que le SAJE peut parfois être maintenu le temps d'une orientation – c'est une réalité. C'est un usage un peu dévoyé, car on n'est pas censé d'avoir des situations avec problématiques médicales qui ne relèvent pas la protection de l'enfance* ».

2.3.3. Vers une logique d'action partagée

La mission d'évaluation, d'observation et d'orientation inscrite dans le référentiel du SAJE peut être utilisée par les partenaires institutionnels comme un travail préparatoire à un accompagnement ou un accueil plus long ou plus spécialisé. En principe, nous pouvons supposer que si la concertation entre l'équipe du SAJE et l'équipe médico-sociale conduit à un consensus, l'étayage de la situation faciliterait l'accueil de l'enfant dans la structure sanitaire ou médico-sociale. Le manque de concertation peut au contraire renforcer les attentes inadéquates d'une institution vis-à-vis d'une autre. Par exemple, dans la situation F, le CMPP a refusé de soutenir l'enseignante qui souhaitait adapter ses pratiques pédagogiques face à un enfant accompagné. Le refus a été expliqué par l'inadéquation au rôle du CMPP et l'obligation du secret médical.

Le secret médical qui postule une certaine exclusivité dans la relation entre le médecin psychiatre et les parents peut conduire à exclure le SAJE de la concertation[27]. Ce constat est fait sur la base des deux situations analysées (F et D).

A la demande de l'école, le SAJE contacte le CMPP pour une réunion de l'équipe éducative. Le CMPP veut rencontrer d'abord la mère et l'enfant avant de rencontrer le SAJE et avant de faire une synthèse commune avec l'école. Le SAJE interroge cette manière de faire. Finalement, comme l'explicite l'entretien avec un travailleur social du SAJE : *« le travail partenarial sur cette situation s'est limité aux équipes éducatives parce que, avec d'autres situations ça peut être différent, là le médecin psychiatre part d'un principe qu'il ne peut travailler, qu'il ne peut échanger des informations, parler de la situation qu'en présence de la maman. Donc ça pour le coup pour nous c'est un peu inédit. Et en retour bon, y'avait pas vraiment un échange de la maman qu'est-ce qu'elle pouvait en dire, bon elle a dit des petites choses, mais pas grand-chose de ce que je me souviens et le médecin psychiatre lui était plus là pour collecter les informations* » (entretien avec professionnel).

Le principe de réciprocité dans la concertation partenariale implique que toutes les parties contribuent activement à l'analyse de la situation et formulent des propositions. Cependant, comme le note R. Sainsaulieu (1993), les attitudes collectives des groupes professionnels peuvent engendrer quatre types de conduites : la fusion, la négociation, les affinités, le retrait. Certaines de ces conduites peuvent apporter plus d'ouverture que d'autres. Une professionnelle

[27] Le partage d'information des personnes soumises au secret professionnel qui mettent en œuvre la politique de la protection de l'enfance est encadré par la loi. "Par exception à l'article 226-13 du Code pénal, les personnes soumises au secret professionnel qui mettent en oeuvre la politique de protection de l'enfance définie à l'article L. 112-3 ou qui lui apportent leur concours sont autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en oeuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier. Le partage des informations relatives à une situation individuelle est strictement limité à ce qui est nécessaire à l'accomplissement de la mission de protection de l'enfance. Le père, la mère, toute autre personne exerçant l'autorité parentale, le tuteur, l'enfant en fonction de son âge et de sa maturité sont préalablement informés, selon des modalités adaptées, sauf si cette information est contraire à l'intérêt de l'enfant." (Article 226-2-2 du code de l'action sociale et des familles). L'article autorise les professionnels, mais ne les oblige pas à partager l'information. C'est donc à chaque professionnel de **choisir** s'il partage une information ou pas. S'ils choisissent de le faire, toutes les conditions annoncées dans l'article doivent être réunies et respectées.

du SAJE remarque un tournant important lors d'une réunion de l'équipe éducative pendant laquelle le médecin psychiatre a proposé l'hôpital de jour comme solution. Elle ajoute : « *C'était la première fois que le médecin psychiatre en équipe éducative, donc lors d'une réunion de concertation, prise de décision, amène quelque chose. D'habitude, il était dans une prise de notes ».* Les rapports entre le secteur de la santé psychique et le secteur de la protection de l'enfance sont chargés d'histoire. Les modalités de collaboration peuvent être victimes des rapports de pouvoir où le secteur de la santé va vouloir imposer son point de vue et le rythme d'accompagnement proposé aux familles. Ceci constitue une des raisons pour lesquelles les parents expriment leur difficulté face aux soins.

La qualité de négociation autour des solutions à apporter détermine la cohérence de l'ensemble du système d'intervention. Lorsqu'une diversité d'acteurs travaille ensemble autour du même objectif, leurs interactions nécessitent un processus de « traduction » (Ricoeur, 2004). Les acteurs relevant de politiques publiques différentes sont influencés par plusieurs référentiels. Cette diversité d'acteurs et d'interprétations proposées implique aussi qu'ils disposent d'une capacité de réflexivité et d'arbitrage à réaliser. Malgré tout, les rapports entre chacun d'entre eux peuvent être marqués soit par l'approche verticale ou horizontale du pouvoir. L'analyse des décisions effectuée dans le cadre de cette recherche a permis de repérer quelques décisions arbitraires prises par les professionnels, sans qu'elles constituent la majorité des décisions étudiées. Il s'agit des décisions unilatérales, sans information ou consultation des parents et/ou partenaires ou contre leur avis. Il s'agit notamment d'une information préoccupante envoyée par l'hôpital sans concertation / information vers les partenaires ni les parents, déjà accompagnés par le SAJE (situation A), pour pallier aux difficultés de l'enfant, l'école a décidé de l'envoyer en classe ULIS sans en informer la mère (situation C), le SAJE refuse d'accueillir l'enfant pendant le temps d'exclusion scolaire malgré la demande du parent et de l'école (situation D).

Dans le travail partenarial étudié, l'approche horizontale constitue une dominante. Elle est basée sur un partage des tâches au sein d'un système d'intervention, convenu le plus souvent entre les membres de l'équipe éducative. L'analyse des situations montre également une flexibilité importante des SAJE qui ajustent constamment le temps d'accueil d'enfant en fonction des besoins de l'enfant et de la capacité de la famille à assurer l'accompagnement. « *L'enfant n'est jamais venu au service », « depuis son admission nous nous sommes rendus une à deux fois par semaine au domicile », « bien que l'évolution soit très lente, la relation est tout de même établie et il nous paraît important qu'elle se pérennise (situation T) ».*

2.3.4. Obstacles et facilités quant à la réception des services par les personnes accompagnées

Un des obstacles importants à l'orientation préconisée par le SAJE intervient lorsque l'institution choisie pour l'enfant par le SAJE décline la sollicitation pour des raisons d'inadéquation de la situation à ses critères d'admission ou de l'accompagnement que l'établissement propose. Durant cette recherche, nous avons pu constater les efforts considérables déployés par les éducateurs référents à trouver une solution qui répondra aux besoins identifiés chez les enfants. Cela se produit si possible en accord avec les souhaits des parents, l'accord de l'enfant et en concertation avec les partenaires et, dans les situations

analysées, jamais dans la précipitation. Le choix porté sur le profil d'établissement de protection de l'enfance est précédé par une évaluation diagnostique partagée, un temps d'observation clinique de l'enfant dans les différents contextes et au cours des différentes activités ainsi que la recherche de l'accord des parents qui peut varier selon la situation donnée. Un éducateur l'exprime ainsi : *« On n'a pas trouvé parce que les MECS, les quelques MECS en fait qui pourraient l'accepter parce que j'ai aussi contacté d'autres départements, d'autres départements là ce n'est même pas la peine, il existait des structures adaptées de ce type-là en Ile de France et ailleurs, et donc c'est pour ça qu'on a mis le paquet sur cette orientation là où on y a cru jusqu'au bout et la famille aussi et l'enfant aussi et c'était notre dernier espoir qu'on pouvait trouver, on pourrait monter un truc en mettant le scolaire en avant on pourrait aussi quelque part travailler la séparation et prendre en compte la dimension éducative. C'est là où ça a fait réagir le papa en fait, parce que là le projet c'était un MECS et quand il a entendu MECS, maison d'enfants, avec de jeunes filles plus âgées qu'elle, certaines placées par le juge, ça l'a renvoyé à son histoire »* (situation E).

Un des critères visibles dans le choix d'orientation est la stabilité de l'environnement de l'enfant et de son réseau d'amis. Dans plusieurs situations, l'éloignement géographique de la maison et de l'école fréquentée par l'enfant a réorienté le choix du SAPPEJ et SAJE, malgré la difficulté de trouver des places dans les établissements spécialisés (situation O).

Les rapports transmis aux établissements choisis pour l'orientation sont étayés, cohérents avec les autres écrits, sans profilage spécifique, visant à faire entrer l'enfant au sein de la structure. Cependant, dans plusieurs situations, les SAJE se heurtent à un refus par l'institution sollicitée qui, malgré le fait qu'elle exerce les mêmes missions au sein de la protection de l'enfance, interprète le rapport d'orientation transmis et, dans certains cas, rencontre l'éducateur et les parents pour finalement constater l'inadéquation entre le profil de l'enfant et l'offre éducative proposée. On peut donc se demander sur quoi découle cette différence d'appréciation ? Qui s'est trompé ? La situation E peut illustrer une telle démarche qui a pris plusieurs mois.

Situation E. Le SAJE demande à la DASES l'admission à l'internat éducatif et une AEMO, la DASES dit que la situation ne répond pas aux critères. Le SAJE contacte plusieurs établissements associant une offre pédagogique basée sur l'insertion professionnelle et exerçant la protection de l'enfance. Refus des structures contactées par le SAJE, car selon elles les besoins de l'enfant ne correspondent pas à leur offre / projet pédagogique.

Les professionnels de plusieurs SAJE ont confirmé l'existence des critères d'accueil explicites et implicites au sein de certains établissements sollicités. Certains établissements de placement notamment refusent les enfants aux besoins multiples. Ils ne souhaitent pas les prendre en charge, par crainte de « débordements » et d'une déstabilisation du cadre établi.

Les difficultés liées à l'accompagnement physique de l'enfant de l'école au SAJE, du SAJE à domicile, aux différents suivis spécialisés constituent une préoccupation des professionnels et des parents. Ces derniers, compte tenu de leur emploi, sont souvent dans l'impossibilité de le faire eux-mêmes, et se trouvent dans l'impératif de devoir mobiliser les frères ou sœurs, les membres de la famille élargie ou des personnes extérieures au milieu familial pour accompagner l'enfant. Les entretiens avec les professionnels ont permis de constater que certains éducateurs considèrent que l'accompagnement physique (de l'école vers le SAJE par

exemple) ne relève pas de leur fonction, ni de leurs compétences (excepté pour un SAJE qui a recruté un éducateur sportif). Le service de TISF a été sollicité dans certaines mesures[28] pour un accompagnement hebdomadaire. Dans un des cas, une place à l'hôpital de jour a été disponible, mais l'enfant n'avait personne pour l'accompagner. L'intervention d'une TISF nécessitait une durée de 3h à la minute, le trajet entre la maison et l'hôpital se déroulant en 1h30. Pour des raisons de santé, l'enfant ne pouvait pas être accompagné par un service médicalisé qui impliquerait un changement hebdomadaire d'accompagnateur. Cela insécuriserait l'enfant davantage.

Dans un nombre important des mesures étudiées, le SAJE n'est pas une première orientation proposée par l'assistante sociale scolaire. Des tentatives d'orientation vers l'AED sont faites dans plusieurs situations et rencontrent le refus des parents. Cependant les rapports lus dans les dossiers montrent un temps conséquent écoulé entre cette première orientation vers la protection de l'enfance refusée par les parents (en milieu ouvert ou fermé) et l'orientation vers un accueil de jour. Ce temps peut indiquer le travail effectué par l'AS scolaire qui doit obtenir l'accord des parents pour orienter l'enfant vers le SAJE, mais les écrits montrent aussi un certain silence de l'établissement scolaire jusqu'à l'émergence d'un événement critique nouveau ou une situation préoccupante qui, à nouveau, inquiète l'école et conduit à la concrétisation de l'orientation. La situation devenant de plus en difficile pour le jeune, mais aussi pour l'établissement scolaire qui se trouve démuni face aux difficultés qu'il rencontre.

L'orientation précoce vers le SAJE / SAPPEJ est un indicateur important par rapport au succès de leur accompagnement. Dans plusieurs situations analysées, les éducateurs référents déplorent des orientations tardives de la part de l'Education nationale. Il arrive que les enfants ne puissent plus bénéficier de certains dispositifs, car ils dépassent la limite d'âge d'un établissement spécialisé prêt à l'accueillir (situation H).

Le dissensus ou consensus entre les parties prenantes dans la phase d'évaluation diagnostique de l'accompagnement a un impact direct sur la réception du service par les enfants / jeunes et la famille. En cas de besoins spécifiques de l'enfant, cela porte souvent sur la reconnaissance du handicap par la MDPH qui peut ouvrir le droit à des aménagements spécifiques au sein de l'Education nationale. Le propos d'un des professionnels illustre le dissensus et la non-décision qui en découle :

« *Nous avons participé à l'équipe éducative du mois de mai, visant à préparer la demande MDPH. Les discours des différents intervenants témoignent de la grande diversité d'impression laissée par l'enfant en fonction de son interlocuteur, que ce soit en termes de comportement et d'aptitudes scolaires ». Portrait de l'enfant présenté est évolutif et irrégulier : pour certains l'enfant ne peut pas relever d'une classe regroupant des enfants déficients, pour les autres les unités correspondant aux troubles du langage et de l'apprentissage ou les troubles psychiques pourraient ne pas lui être adaptés non plus faute d'un diagnostic plus précis ». « Finalement nous avons appris que la commission MDPH avait refusé la demande de l'ULIS qu'il bénéficie en conséquence d'une quinzaine d'heures d'AVS en CM2 Synthèse avec le CMP en présence*

[28] Seulement un des SAJE participant à la recherche intègre une TISF dans son équipe.

de l'AS scolaire et orthophoniste du centre. « Enfant reste encore énigmatique aux yeux du médecin psychiatre ».

Le paiement de la prestation, en l'occurrence lié à l'engagement d'une TISF, peut constituer un obstacle à l'accompagnement. Une professionnelle, qui pour la première fois, a essayé de solliciter le service des TISF témoigne : « *J'ai pensé que la mère peut faire une demande à l'aide sociale à l'enfance pour que l'aide sociale à l'enfance puisse payer TISF, mais non! En fait y'a une partie qui est à la charge des parents, mais c'est un calcul avec le quotient familial des parents. Elle pour le coup elle m'a dit bon je n'ai pas le choix donc je vais payer ce que je dois payer » (situation F).*

2.3.5. Continuité et discontinuité de l'accompagnement

Dans la ligne politique et juridique de la loi du 5 mars 2007 et de la loi n°2016-297 du 14 mars 2016, la Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022, annoncée récemment par le gouvernement, prend l'engagement de sécuriser les parcours des enfants protégés et prévenir les ruptures. Les discontinuités temporelles dans les coopérations institutionnelles occasionnent souvent une absence durable d'accompagnement social et favorisent le non-recours aux droits (Warin, 2016). Dans certaines situations analysées, les enfants eux-mêmes ont fait remarquer qu'avant le SAJE, les différents services se relayaient auprès d'eux sans s'inscrire dans la durée. Nous ne savons pas comment cela a pu influencer leur parcours en protection de l'enfance. Cependant, dans ces situations, l'arrivée du SAJE apparaît comme un élément stabilisateur et redynamisant les intervenants. Le SAJE et le SAPPEJ tissent les liens avec les partenaires et mettent tout le monde autour de la table dans l'intérêt de l'enfant.

Cela répond au souci du législateur qui est de sécuriser le parcours de l'enfant, notamment en matière de cohérence et de continuité, à travers une pièce maîtresse qu'est le « projet pour l'enfant » (PPE).

Le changement d'adresse de la famille ou d'un membre de la famille peut constituer une source de la discontinuité de l'accompagnement. Les recherches précédentes ont montré que les familles en protection de l'enfance se caractérisent par une forte mobilité géographique, permettant à certains d'échapper au contrôle social vécu. Comme le montre l'analyse des écrits, les équipes du SAJE et du SAPPEJ sont très sensibles au maintien du lien avec les parents et l'enfant et avec certains membres de la famille que les équipes peuvent perdre de vue pendant une période plus ou moins longue sans forcément comprendre les raisons. De plus, la discontinuité de l'accompagnement fait partie de l'analyse fine qu'on peut trouver dans certaines notes de synthèse.

Le changement d'école est un facteur décisionnel important dans l'analyse de la continuité ou discontinuité de l'accompagnement. Plusieurs situations analysées ont montré les effets positifs du changement de l'école sur les processus d'apprentissage chez l'enfant, en particulier lorsque ce dernier se trouve stigmatisé ou quand l'équipe pédagogique ne trouve plus d'autres solutions. Cependant, ce changement est à chaque fois réfléchi en amont et parfois les SAJE catalysent à plus long terme l'avis du parent, selon lequel le changement d'école est une seule et unique solution pour améliorer la situation de l'enfant à l'école. Il est important de mettre cela en lien

avec un extrait du rapport du Défenseur des droits (consacré au droit à l'éducation des enfants : 2016, p. 69) : « Pour instaurer une véritable égalité des chances, l'École devrait théoriquement différencier, adapter l'action éducative selon les élèves puisqu'ils connaissent, à l'extérieur de l'école, des situations très inégales, parce que les enfants ne se transforment pas en élèves uniformes à l'entrée des établissements. Or […] les situations de vulnérabilité dans lesquelles se trouvent certains enfants, de manière passagère ou au contraire continue, se traduisent directement dans les parcours scolaires. Ils sont bien davantage exposés aux risques de ruptures, au point que leurs parcours confinent trop souvent au destin scolaire ». Nonobstant, il est intéressant de constater que dans plusieurs situations analysées, le changement d'école contribue à restituer à l'enfant son image positive d'élève auprès de l'équipe pédagogique peu importe si le changement se fait suite au déménagement, à l'exclusion définitive d'un établissement ou le passage au collège.

La discontinuité peut être également provoquée par le changement du professionnel référent au sein de l'école ou au sein du SAJE. Ceci a été observé dans plusieurs situations analysées. Le propos de cette mère illustre les effets négatifs de ce changement

Situation E. *« pratiquement trois ans que je demande un internat, même dans les collèges, quand j'arrivais dans les collèges, j'demandais un internat, j'demandais à ce que les CPE montent un dossier avec l'assistante sociale. Alors le premier collège qu'elle a eu, bah l'assistante sociale est partie à la retraite un mois après le début de la rentrée, y'a pas eu de remplaçant pendant trois mois, et elle [la jeune] a été exclue ».* Dans la même situation, le propos de l'éducateur souligne la difficulté de relais et de communication entre les collèges. « *Moi ce que j'ai fait c'est que je l'ai mis en lien avec l'assistante sociale du nouveau collège, c'est-à-dire que ça je pensais que ça se ferait automatiquement mais en fait pas du tout. Et en fait le nouveau collège, ça on l'a vu sur le passage de l'ancien collège au nouveau collège y'a une communication mais ce qu'on appelle communication, c'est quoi c'est un dossier mais y'a pas vraiment de rencontres et là on se rend compte que pour des rentrées de gamins qui sont en CM2 ou en sixième y'a un boulevard parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas de soi. Ça dépend des gens en poste donc ça ne va pas de soi, d'un établissement à l'autre on n'anticipe pas les choses de la même façon. Et là en l'occurrence donc l'AS l'a accueillie, moi qui la prévenait et en fait la gamine venait d'arriver donc en fait elle avait pas vraiment, elle avait juste un peu entendu parler d'elle et en fait du coup elle a fait le lien et par rapport à ça, je crois que ce qui s'est passé voilà, ils devaient se mettre en contact, ils se sont mis en contact, est-ce qu'ils ont fait remonter des choses du côté de l'Education nationale j'en sais rien, en tout cas y'avait matière à faire une information préoccupante aussi de leur côté ».*

Dans certaines situations, ce changement a introduit une nouvelle dynamique et une ouverture favorisant le fait de repenser des solutions nouvelles. Ceci se produit notamment à l'école, lorsque le départ de l'enseignant en longue maladie fait que les activités de rattrapage planifiées pour l'enfant n'ont pas été maintenues et, qu'en conséquence, elle mette en place une aide individualisée donnant lieu à de meilleurs résultats scolaires (situation N).

Finalement, pour assurer la continuité entre les accueils ou interventions, le service qui oriente doit lui-même s'engager à construire des liens partenariaux avec l'autre service. Dans le cas d'une orientation à la fin de la mesure d'accueil de jour, cela nécessite de bien comprendre les critères d'admission du partenaire. Le passage de relais peut impliquer une certaine durée et n'est pas synonyme de la transmission d'informations. La qualité d'orientation et l'effectivité

de la décision d'orientation dépendent en grande partie du passage de relai. Le compte rendu de l'observation au sein du SAPPEJ montre une telle dynamique.

Dans la situation discutée, le jeune refuse la reconnaissance MDPH. Il est désireux de travailler, mais des problèmes d'ordre physique posent des difficultés. Le Directeur adjoint précise que la mesure arrivant à échéance, le SAPPEJ va faire une demande de renouvellement. La Conseillère pédagogique ajoute que le problème principal est le refus de la scolarité par le jeune. Elle dit que trois pistes sont envisagées : le service civique, un accompagnement de type MLDS (Mission de la lutte contre le décrochage et la scolarité) ou le PLAFI (Plan d'Accompagnement à la Formation Initiale). Une psychologue de l'orientation de l'Éducation Nationale préconise un entretien de situation avec elle via le CIO en vue de penser un projet d'accompagnement par la MLDS. Elle ajoute que le problème avec la MLDS est qu'il faut négocier, car il faut travailler en amont, faire le lien avant avec la structure en charge du dispositif, car administrativement c'est compliqué. Ils veulent des profils qui conviennent et des gages d'engagement du jeune donc il faut bien préparer le lien.

2.3.6. Historique des interventions ineffectives ou inefficaces avant l'accueil au SAJE et au SAPPEJ

La loi du 5 mars 2007 dans une visée de déjudiciarisation définit les critères de subsidiarité entre le secteur judiciaire et administratif. Il s'agit de :

- l'inefficacité des mesures administratives précédentes pour atténuer le danger encouru par l'enfant ;
- le refus ou l'impossibilité de la famille à collaborer avec le service de l'ASE ;
- l'impossibilité pour l'ASE d'évaluer la situation.

Cependant l'ineffectivité et/ou inefficacité des mesures entreprises vis-à-vis de la famille a une portée plus large que la déjudiciarisation. C'est un sous-facteur important pris en compte par l'équipe éducative aussi bien dans l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale en vue de formuler l'orientation de la fin de mesure. Les entretiens avec les professionnels permettent de constater que l'information sur les mesures précédentes effectives et ineffectives n'est pas toujours fournie dans le rapport d'orientation vers le SAJE et SAPPEJ. Les professionnels du SAJE se retrouvent dans la situation où ils découvrent au fil de l'eau les informations sur les interventions, ou orientations précédentes ou encore sur les caractéristiques de l'enfant ou histoire familiale, connues par les autres intervenants. Selon quelques professionnels interviewés, la tournure de la mesure aurait pu prendre une autre forme si ces informations étaient connues par les SAJE ou SAPPEJ.

« Il y a beaucoup de choses qu'on ne savait pas. Il y a beaucoup de choses qu'on ne savait pas autour de cette situation. On en a appris après » - dit l'éducateur (situation J)

« Concernant les infos de l'histoire : « ça c'est le genre d'info que je n'ai pas (...) on arrive, on a que ces infos et c'est tout (...) » « c'est souvent dans l'urgence et après aussi quand ils sont au SAJE après, c'est en gros, on vous donne le bébé » (situation O)

Les modalités des interventions inadaptées au rythme de la vie quotidienne des parents et l'absence du sens perçu par ces derniers, motivent l'arrêt de suivi par les parents, rendant ces interventions ineffectives et inefficaces.

Situation E. Appel régulier de l'école au CMP (demande de l'aide), Ineffectivité de l'accompagnement du CMP. Le CMP oriente vers le SAJE

Les parents jugent un suivi par les résultats concrets qu'il apporte (Rurka, 2008, Breugnot, 2011). En ce qui concerne la santé psychique, la réticence exprimée par les parents peut être parfois interprétée par le service éducatif comme une « négation du psychisme » de l'enfant. Cependant, la place octroyée dans l'observation à la santé psychique varie en fonction du cadre de référence utilisé par les professionnels du SAJE / SAPPEJ.

« La direction me dit, n'oublie pas que tu es dans le cadre de la protection de l'enfance et que tu ne travailles pas à l'hôpital ou dans un CMP! C'est parce qu'après moi je m'emballe très vite, moi dès qu'il y a du soin ça m'émoustille donc c'est un truc qui me parle énormément » (entretien chef de service).

Comme cela a été mentionné précédemment, l'orientation tardive vers le SAJE et le SAPPEJ peut empêcher l'enfant et le jeune d'accéder aux services identifiés comme propices en fin des MAJE. Cependant, l'arrivée tardive de l'enfant au SAJE, provoquant une dégradation de sa situation, influence en conséquence la prise de décisions en équipe pour ce qui concerne les fins de mesures. Les extraits suivants des notes de synthèse inclus dans différents dossiers présentent cette réalité.

Situation K. Service social scolaire est intervenu au sein de la famille en 2011 suite à la plainte de l'enfant quant à la suspicion de la maltraitance (violence physique) exercée par son frère. Visite médicale n'a pas constaté de traces. L'école effectue un rappel à la loi auprès de la mère et fait le constat du suivi CMP non effectif. Aucune information sur ce qui s'est passé en 2011 et 2017 n'est connue.

Dans la situation G, un parent relate les faits suivants : *« ce n'est pas nous qui avons fait appel au SAJE, c'est par l'aide de l'école. En fait, il était suivi par le pédopsychiatre et c'est eux qui nous ont proposé le SAJE ».* Les éléments du dossier montrent comment se construit la chaîne des décisions qui précédait l'orientation vers le SAJE. Initialement dans une école privée, l'enfant est décrit comme « intelligent » et « sans difficulté d'apprentissage ». Celui-ci change d'école, d'où il y est exclu deux fois. L'assistante sociale scolaire propose la mise en place d'une AED, qui est refusée par les parents. Depuis 2015, un suivi de l'enfant au CMP se déroule tous les 15 jours. A l'époque le médecin psychiatre s'est opposé au projet du père d'envoyer l'enfant à l'internat scolaire (réponse jugée pas suffisamment contenante). En réponse à cela, l'accompagnement par le SAJE a été mis en place ; le médecin souhaitant, comme l'énonce un professionnel du SAJE : *« laisser à l'accompagnement du SAJE le temps de se déployer avant de proposer une réponse thérapeutique* » (situation G).

La situation C montre les efforts déployés par l'école avant l'orientation vers le SAJE, la situation de l'enfant étant connue du service social scolaire depuis avril 2015. Cependant, on note le changement de l'AS scolaire en septembre 2015 et le fait que la directrice de l'école a initié les réunions de l'équipe éducative en mai 2015 avec la famille, le médecin scolaire et l'AS. A la suite à cette concertation, une prise en charge orthophonique a été envisagée. Lors de la rentrée 2016, l'équipe pédagogique de l'école change totalement. Un aménagement du temps scolaire a été mis en place pour l'enfant et l'enfant commence à bénéficier, dès septembre 2016 d'un accompagnement par le maître G. En octobre 2017, une 4ème équipe éducative a été

organisée en présence de l'inspectrice de l'Education nationale avec les 2 parents. Lors de cette réunion, une nécessité de soins a été soulignée, malgré une prise en charge au CMP qui a commencé en mars 2016. La proposition d'un accompagnement éducatif a été faite aux parents, les parents ne se sont pas présentés aux deux rendez-vous individuels avec l'AS scolaire. Au 3ème rendez-vous donné par l'AS scolaire, les parents ont adhéré à l'idée de l'accompagnement SAJE. Un rendez-vous de présentation avec l'équipe du SAJE et les parents a eu lieu en janvier 2017. C'est aussi en janvier 2017 qu'un médiateur de l'école a commencé à intervenir pendant 5 semaines. Selon le rapport du SAJE, il s'agit « d'un dispositif d'urgence qui répond à la demande d'une école déstabilisée par un élève ». Le SAJE fait le constat qu'outre les besoins de l'enfant « l'accompagnement social des parents est nécessaire, car ils ne sont pas dans une réelle demande d'aide et ne mesurent pas les difficultés de leur fille ce qui fait qu'ils ne sont pas capables de poser un cadre sécurisant » (situation C).

Les dires de cette mère montrent également que l'arrivée tardive au SAJE peut résulter tout simplement d'une non-écoute accordée à l'interprétation des besoins de l'enfant ou de l'activation d'un automatisme dans la résolution des problèmes voire d'une graduation.

Situation O. *« J'avais des difficultés avec mon fils. Mon fils, donc, il avait vraiment des problèmes à l'école et à la maison, donc je n'arrivais pas vraiment à le calmer. Donc, j'étais fatiguée de cette situation. Et j'étais partie à l'école chez la directrice. Elle m'a proposé le psychologue (…) ça se n'améliorait pas. Ça s'empire de jour en jour… Nous on nous donne le dossier, je ne sais pas si c'est l'école qui a attendu, s'il n'y avait pas de place, parce qu'il y a une liste d'attente aussi.*

Sans juger de leur pertinence, les actions successives qui conduisent vers le SAJE peuvent parfois prendre du temps, mais montrent que les AS scolaires essaient de graduer les propositions faites aux parents. Cependant, l'extrait ci-après composé des informations issues du rapport d'orientation vers le SAJE transmis par le service social scolaire questionne la logique de certaines réponses aux besoins identifiés et la fonction implicite que le SAJE est amené à jouer dans cette situation selon l'AS scolaire.

Situation K. Service social scolaire est intervenu en 2011 pour des raisons de suspicion de maltraitance concernant X et son frère. L'enfant s'est plaint d'être corrigé à la ceinture par sa mère. Il rencontrait des difficultés de concentration. Une visite médicale a eu lieu. Aucune trace n'a été constatée. Mère dit ne pas avoir utilisé la ceinture, elle a menacé l'enfant qu'elle utilisera. Un rappel à la loi a été fait et une aide aux devoirs a été proposée, la mère s'en est saisie. Rdv avec l'assistante sociale scolaire au sujet de l'enfant en mai 2017. A ce moment-là l'assistante sociale perçoit la mère comme demandeuse d'aide. La mère informe l'assistante sociale qu'un suivi au CMP a commencé depuis 6 mois, mais elle ne peut pas accompagner l'enfant vu ses horaires de travail. A cela, l'assistante sociale propose une aide aux devoirs et un choix entre le SAJE et l'AED, mère semble être intéressée par les deux et donne son accord au soutien éducatif. Ensuite a eu lieu la rencontre entre l'assistante sociale et l'enseignante. L'enseignant informe l'assistante sociale que l'enfant s'est plaint d'être frappé par la mère en CE1, ce que la mère n'a pas reconnu. L'école perçoit la mère assez dure envers son fils. L'enseignante a vu la mère et lui a dit de ne pas gronder l'enfant. Entretien entre l'assistante sociale et l'enfant. L'enfant réservé et il a confirmé que la mère le grondait. Constat : violence au sujet des devoirs scolaires de l'enfant.

Situation C. Situation de l'enfant connu au service social scolaire depuis avril 2015. La directrice de l'école a initié les réunions de l'équipe éducative en mai 2015. Les parents, le médecin scolaire et l'AS scolaire ont été présents. Suite à cette première réunion, le père et la mère sont orientés vers la

psychologue scolaire. Il leur est demandé d'alléger le temps scolaire de leur fille, présente à l'école de 8h30 à 18h30 (50h par semaine). Cet engagement n'a pas été respecté par les parents. Lors de la 2ème réunion de l'équipe éducative, organisée en décembre 2015, l'allégement du temps de présence de l'enfant à l'école est demandé à nouveau aux parents. Père s'engage à récupérer sa fille un jour dans la semaine plus tôt à 16h30 et la mère en fonction de ses disponibilités. Une prise en charge au CMP est envisagée. En janvier 2016, une 3ème réunion de l'équipe éducative a été organisée par la directrice dans le bureau de l'inspectrice de l'EN car « les parents ne respectent pas leurs engagements ». Les deux parents seront présents. A ce moment-là, une prise en charge orthophonique pour l'enfant est aussi envisagée. Lors de la rentrée 2016, l'enfant âgé de 4 ans, l'équipe pédagogique (enseignants et directrice) change totalement. Un aménagement du temps scolaire a été mis en place suite au constat d'une grande fatigue chez l'enfant, un temps de sieste lui a été proposé. Dès septembre 2016, l'enfant bénéficie d'une prise en charge chez le maitre G. En octobre 2017, une 4ème équipe éducative a été organisée en présence de l'inspectrice EN avec les 2 parents. La nécessité de soins a été soulignée. Suite à cela, les parents réalisent un bilan orthophonique qui ne montre pas la nécessité d'une prise en charge. La prise en charge au CMP a commencé en mars 2016. La proposition d'un accompagnement éducatif a été faite aux parents, les parents ne se sont pas présentés aux deux rendez-vous individuels avec l'AS scolaire. Lors du 3ème rdv, les parents ont donné l'accord pour l'accompagnement par le SAJE, un rdv de présentation avec l'équipe du SAJE et les parents a eu lieu en janvier 2017. Aussi en janvier 2017, un médiateur de l'école a commencé à intervenir pendant 5 semaines « c'est un dispositif d'urgence qui répond à la demande d'une école déstabilisée par un élève ». Conclusion du service outre les besoins de l'enfant. « L'accompagnement social des parents est nécessaire car ils ne sont pas dans une réelle demande d'aide », ne mesurent pas les difficultés de leur fille et ne sont pas en mesure de poser un cadre sécurisant.

2.3.7. Ratio entre le nombre de places occupées au sein du SAJE et du SAPPEJ par rapport à leur capacité d'accueil

Les entretiens avec les équipes des AS scolaires ont montré un besoin de coordination plus soutenu avec les équipes du SAJE sur certains territoires.

Le référentiel établi par la DASES définit le public à accueillir par le SAJE. De plus, les protocoles inscrivent la préadmission dans un SAJE par une concertation bilatérale entre l'envoyeur (généralement l'AS scolaire) et le SAJE, suivi d'un premier rendez-vous avec la famille. Certains SAJE semblent se tenir aux critères d'admission annoncée alors que d'autres font parfois des écarts ou, lorsqu'ils sont en sous-effectif, cèdent aux demandes pressantes des partenaires en accueillant les enfants dont le profil ne relève pas d'accueil du jour mais avec lesquels l'école se trouve en difficulté. Lorsqu'on observe un changement du public au sein du SAJE, cela est lié souvent à un changement sur le territoire qui engage plusieurs partenaires. Selon les dires d'une équipe éducative, sur son arrondissement, les écoles ont amélioré leur savoir-faire avec les enfants dits « agités ». En revanche, les enfants relevant de la MDPH dès le début de l'intervention, constituent un défi pour l'école. Ils sont souvent orientés et acceptés par le SAJE car d'autres ressources ne sont pas disponibles. Quel est l'impact de ces écarts aux conditions d'admission sur le service à long et à moyen terme ? Comment interroger le fait que les capacités du SAJE ne soient pas remplies constamment ? Quels moyens de régulation existent dans ce cas ? Qui décide ? Cependant, le SAJE peut également facilement constater ses déficits de compétences face à ce public. Une régulation avec la DASES devrait conduire à une

décision en ce qui concerne l'avenir. Lorsque le profil de l'équipe change, le profil de service change également.

L'éducatrice témoigne d'une réactivité du SAJE face au dysfonctionnement au sein de l'école. *« Bon, écoutez, nous, on pense que peut-être un bilan orthophonique serait bien. Est-ce que ne vous pourriez pas au sein de l'école – d'autant plus que ce gamin bénéficiait du RASED, vous savez le réseau d'aides avec le maître G – ce serait bien que vous le fassiez au sein de l'école. » Ok, la maîtresse dit : « Oui, oui, et bien je vais voir, je vais en parler avec le RASED. » Ok, je reviens deux mois plus tard, trois mois plus tard : « Alors le bilan orthophonique, on en est où ? » « Ecoutez, Monsieur du RASED n'est toujours pas revenu, mais il est parti en congé. » . Bon, ça prend du temps. Et en fait, à un moment donné j'ai bien vu qu'au sein de l'école, il y a un truc. Le prof du RASED toujours en arrêt. Quand il revient, la maîtresse me révèle, elle me dit : « Je ne voulais pas vous dire, mais je crois qu'il a des gros problèmes perso. Il n'est pas à 100% dans son boulot. » Je dis : « Oui, sauf que ça, ça n'arrange pas nos affaires pour avoir le bilan ortho. » Bon, j'ai dit : « Ecoutez, laissez tomber, je m'en occupe. » parce que ça, attendre pour attendre, le gamin il en pâtit. C'est ça. .. Donc effectivement j'ai pris les devants. Mais à la base, moi j'ai insisté à l'école. Et comme ça ne marchait pas, j'ai dit : « Bref, je m'en occupe » d'autant plus que, nous, l'avantage qu'on a au SAJE c'est qu'on a développé un partenariat avec surtout une orthophoniste sur le 18ème qui, franchement, facilement nous prend les gamins pour faire des bilans. Après, oui il y a une liste d'attente de fou pour avoir un suivi, mais en tout cas pour un bilan, elle est au taquet, on a un super bon partenariat depuis qu'on a ouvert. Donc moi je l'ai appelée. En 15 jours j'avais une date et on a pu faire un bilan. » (Situation A)*

Une des situations analysées au sein du SAPPEJ montre comment la discussion sur la fin de l'accompagnement questionne les critères et les conditions d'accueil du jeune au sein du SAPPEJ.

Le directeur adjoint rappelle qu'il a passé un mois dans une école coranique au Mali. Il a également un suivi PJJ (AEMO) et il est souvent impliqué dans des rixes entre les jeunes. La question qui se pose : pourquoi a-t-il été admis au SAPPEJ ? La conseillère pédagogique propose qu'après le SAPPEJ, il y ait un dispositif relais type UEAJ (il y aurait deux unités sur Paris). Le directeur adjoint ajoute qu'il a un profil délinquant, mais qu'il est très déférent envers les adultes. Une psychologue de l'éducation nationale préconise de contacter une inspectrice d'orientation pour une 3e session afin d'être accepté dans un dispositif relais. Le directeur adjoint rétorque qu'il ne faut pas lui laisser du temps d'entrer dans la délinquance. Tout le monde s'entend sur le fait qu'il faille une réintégration au collège pour préparer une 3e et qu'il y a une articulation à faire avec la PJJ. Le risque étant qu'il soit « trop grand » et qu'il « pète les plombs ». Il faut néanmoins convier la mère.

Une erreur d'orientation peut arriver lorsque l'envoyeur est en manque d'informations ou ne connaît pas suffisamment pas les missions du SAJE et SAPPEJ. Les entretiens avec les équipes d'AS ont permis de constater par moment une certaine ambiguïté entre les critères d'orientations faites vers l'AED et vers le SAJE.

Situation M. *« En CE, la directrice et l'enseignant ont conseillé à Mme une AED ou un internat, en parallèle d'une orientation en service de soin. Mme s'est donc rendue vers cette même demande auprès de l'AS scolaire ». A ce moment-là l'orientation vers l'AED et l'internat ont été mises de côté, puisque le comportement de l'enfant était en progression. « Mais cette année de CE2 a confirmé finalement les difficultés de comportements de l'enfant. Plutôt qu'un AED ou un internat, l'AS a pensé à un dispositif SAJE* ».

Pour remédier à cela, le flux d'informations doit faire l'objet d'un contrôle régulier de celui qui émet l'information en ce qui concerne la qualité et la régularité des informations transmises. Dans la mesure du possible, il semble nécessaire de s'assurer que l'information circule et qu'elle n'est pas fragmentée. Sur un territoire, et cela semble être sous la responsabilité du secteur de l'ASE, au lieu de produire une information portant sur toute une gamme de prestations, chaque fournisseur tend à diffuser une information consacrée uniquement à ses propres services ou prestations. Les problèmes relatifs à la quantité et à la diffusion de l'information découlent aussi parfois du fait que les personnes chargées de sa production ne soient pas clairement désignées. Le numérique peut dans certains cas faciliter la communication vers l'extérieur, mais le contact humain reste néanmoins le meilleur moyen d'information et doit donc être maintenu.

2.3.8. Les facteurs organisationnels et la participation de l'enfant

Dans une perspective générale, la participation des enfants à la planification de l'accompagnement peut être considérée comme l'analyseur de la place accordée à l'enfant en protection de l'enfance. Un des constats fait dans la recherche présentée est que le droit de l'enfant à exprimer son avis est affirmé et promu dans l'espace institutionnel, mais sa parole en ce qui concerne ses souhaits, ses idées sur l'accompagnement mis en œuvre est très rarement rapportée dans les écrits professionnels, rendant sa participation au processus décisionnel institutionnel invisible ou quasi inexistante. Les entretiens de recherche réalisés avec les enfants laissent penser que l'opinion sur l'accompagnement, sa qualité, son contenu et ses orientations font rarement l'objet d'une élaboration avec les professionnels. A présent, cette question sera abordée à travers le cadre organisationnel qui façonne d'une certaine manière les modalités et le contenu des décisions de travailleurs sociaux.

Cet extrait de l'entretien avec le parent et son enfant s'y réfère :

Chercheur- Et donc ce que vous m'avez dit c'est que vous sentez que vous êtes vraiment écouté(s) au sein du SAJE et que par exemple pour toutes les décisions vous sentez qu'ils demandent votre avis, vous sentez impliqués ?

Père- ah oui, bien sûr, toujours.

Chercheur- et toi aussi, tu te sens écouté ?

Enfant- écouté ?

Chercheur- les professionnels demandent ton avis, tu peux dire des choses ?

Enfant -Ah oui, oui, il y a même une pancarte où il est écrit que c'est la protection de l'enfance et il y a deux parents en train de discuter et disent "tu ne parles pas, tu es un enfant, tu n'as pas le droit d'un avis" et après ils ont mis une croix dessus et ils ont écrit "tous les enfants ont le droit à leur opinion", de donner leur opinion, après il y avait un numéro de téléphone

Père- tu veux dire que la parole de l'enfant est importante

Enfant-voilà

Chercheur- et là tu sens qu'au SAJE ta parole est écoutée ?

(Enfant dit oui avec la tête)

Père- il n'y a pas que l'affiche quoi, il a le traitement. Je ne savais pas qu'il avait ça.

Enfant- tu n'as pas vu ?

Père- non, non,

(Enfant change de sujet)

« Se sentir écouter » qualité dont témoigne la presque totalité des familles (parents et enfants) rencontrées est différent d'une approche où l'enfant peut porter sa voix et l'exprimer dans un espace formel pour qu'elle puisse être prise en compte et influencer le processus institutionnel des prises de décisions. Les professionnels interviewés soulignent que la consultation de l'enfant, autour d'une orientation, le fait de lui demander son avis lorsqu'il faut opérer un choix au cours de l'accompagnement ou tout simplement savoir ce qu'il a envie de faire, va de soi. Cependant, nous l'avons compris, cela se passe dans des échanges informels et parfois cela est contourné, comme le montre le propos d'un professionnel : *« On essaie souvent de pas ramener les propos de l'enfant, mais de prendre de manière plus détournée dans nos observations à nous, de mettre ça en lien avec nos observations »*.

L'avis de l'enfant, ses dires figurent dans le projet d'accueil / « carnet de route » établi pour chaque mesure. Dans un ou deux SAJE, l'accord du parent à renouveler la mesure est également attestée par une courte note manuscrite signée par le parent.

Dans cet extrait de l'entretien avec un professionnel du SAJE, certains éléments de justification sont énoncés. *« Le fait de travailler avec les parents sans l'enfant, ça permet d'aborder des points qui sont compliqués, que les parents ne veulent pas aborder devant l'enfant. Et puis ça permet de rappeler la place du parent, qu'il est responsable de son enfant, et que c'est le premier interlocuteur direct dans la phase initiale de la mesure. Si on met trop, quelquefois, parce que dans certaines familles, il arrive que, l'enfant ait une place très importante, il est presque un peu au même niveau que le parent dans les discussions qu'ils peuvent avoir, voire quelquefois, il peut prendre de haut son parent, et qui fait que l'idée, c'est de remettre un peu les choses à sa place. Et déjà dès l'admission, de pouvoir accueillir le parent, de faire un point d'abord avec le parent, et après, recevoir l'enfant et dire : « Voilà, on a discuté de ça avec tes parents et on pense que c'est important que tu viennes au SAJ pour ces points précis. Qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce qui se passe en ce moment à l'école pour toi ? » Et on laisse la parole à l'enfant, qui fait que, voilà, il y a quelque chose de la hiérarchie symbolique, comme ça, qui… ça a une importance générationnelle, qu'on vient rappeler, qui est extrêmement importante ».*

La parole de l'enfant est rarement rapportée dans les documents institutionnels analysés où l'équipe retrace le contenu et l'analyse d'accueil, les orientations proposées/ travaillées au cours de la mesure. Ce sujet a animé le débat avec les équipes professionnelles lors des réunions restitutives de la recherche. Beaucoup ont témoigné d'une difficulté à recueillir la parole de l'enfant sur l'accompagnement et les orientations faites, certains même ont questionné le

bienfondé ou le sens d'une telle pratique. Au moment de la création d'un SAJE, une des équipes a inclus cet item dans l'outil interne qui trace et formalise les progrès dans l'accompagnement. Cependant cette idée a été abandonnée car compliquée à mettre en place. Les autres équipes ont exprimé l'idée que la formalisation de la parole de l'enfant à l'oral ou à l'écrit exposera l'enfant. Cette exposition peut constituer une mise en danger ou renforcer le danger existant et cela ira à l'encontre de la mesure de protection que les professionnels exercent. Certains professionnels de soin (psychologues et psychiatres) ont également été très critiques face à une possible prescription de faire figurer la parole de l'enfant dans un espace institutionnel formalisé. Il était intéressant de constater que la discussion autour de ce sujet, sans qu'une mention explicite soit faite à cet égard, a reflété les mêmes tensions qui sous-tendent la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, à travers le modèle 3 P (ang. *Provision, Protection, Participation*). Les discussions avec les équipes permettent de conclure que la protection de la parole de l'enfant peut la rendre invisible dans le processus décisionnel.

2.4. Facteurs relationnels

Une particularité de ces structures d'accueil de jour est justement la place accordée aux parents dans la prise en charge. Un des effets que cela produit est le déplacement de la figure parentale, qui prend une part active dans l'accompagnement aussi par sa présence physique au sein des organisations. Dans cette perspective, ce n'est plus seulement l'enfant qui fait lien entre les parents et l'institution. Les parents font aussi, eux-mêmes, le lien et sont donc en lien.

Nous remarquons dans les pratiques repérées, aussi bien que dans les discours des parents, que le travail avec les familles consiste en premier lieu à les amener à l'intérieur du SAJE et ensuite intervenir au sein de l'univers familial : être présent au domicile familial afin de médier et d'établir des relations entre les parents et les autres institutions impliquées dans l'accompagnement de l'enfant.

D'après la recherche d'A. Turlais (2016) sur les prises de décision au sein de l'hôpital de jour, outre les facteurs de cas, ce qui aurait des impacts sur les prises de décisions serait plutôt l'idée que l'équipe soignante se fait de l'implication et du rapport des parents au soin. Les écrits professionnels analysés dans la présente recherche montrent également que la relation entre le parent et l'équipe éducative est régulièrement prise en compte, voire évaluée par les professionnels. Ce rapport peut être constant mais il peut également changer au cours de la mesure éducative, à la suite des différents moments critiques qui peuvent se produire. La place conférée à cette relation dans un rapport transmis à l'ASE diffère d'un service à l'autre.

Suivant cette piste d'analyse sur la place des parents au sein de l'accompagnement éducatif, nous sommes amenés à regarder de plus près la dimension relationnelle dans les services d'accueil de jour. Nous introduisons ainsi l'analyse de ces éléments relationnels (parents-professionnels ; parents- parents ; enfants - enfants) et proposons de les concevoir en tant que facteurs à part entière.

Les facteurs relationnels se réfèrent donc à tout ce qui touche à la relation et au lien construit à l'intérieur de l'accompagnement éducatif, entre les différents acteurs, et qui auront des impacts sur les prises de décision. Le lien est ici compris dans sa dimension intersubjective et mouvante. Nous nous appuyons sur la définition de René Kaës (2008), dans laquelle le lien est conçu

comme « le mouvement plus ou moins stable des investissements, des représentations et des actions qui associent deux ou plusieurs sujets pour la réalisation de certains de leurs désirs (…) » (p. 770). Cette définition permet de penser la complexité des échanges intersubjectifs et son mouvement constant. En effet, les entretiens avec les familles montrent bien la dimension processuelle de l'accompagnement qui ne suit pas une logique linéaire car elle est plutôt marquée par un va-et-vient de moments clés.

Les travaux de Paul Fustier (2008, 2012, 2015) sur les liens d'accompagnement dans le travail social, notamment dans le domaine de l'éducation spécialisée, peuvent nous guider dans ces réflexions. En suivant la théorie de Marcel Mauss sur les sociétés et l'échange par le don, Fustier propose d'analyser la complexité des relations construites dans l'accompagnement éducatif et social à partir d'un double prisme : de l'extérieur et de l'intérieur. D'un point de vue extérieur, les liens sont tissés d'après un cadre institutionnel précis, des rôles et des statuts définis et un contrat établi, basé sur un échange salarial (un éducateur est payé pour faire son travail). Du côté de l'intérieur, Fustier rappelle que ces liens se construisent entre deux ou plusieurs personnes qui seront amenées à se parler, à s'écouter et à entretenir une relation basée sur la demande et la réponse, une relation qui s'approche de la logique du potlatch conceptualisé par Marcel Mauss (1950) (un éducateur accueille une demande et doit être en capacité de construire un lien de confiance auprès des personnes accompagnées pour pouvoir y répondre et cela génère de nouvelles demandes et réponses). Le travail social, dont celui des équipes du SAJE, a cette particularité d'être « métissé » (Fustier), se situant entre l'échange contractualisé et celui qui passe par la circularité du don et du contre-don. Les relations sont donc construites autour de ces deux logiques : il y a un contrat qui dicte le cadre institutionnel de la relation, mais en même temps il y a une part du lien qui touche à l'engagement intersubjectif. Plusieurs approches aident à penser les liens qui se construisent dans l'accompagnement social et éducatif, principalement les recherches portant sur les placements, sur les enjeux de la relation d'aide (Fustier, 2008), sur les « liens d'attachement » entre les professionnels accompagnant les enfants dans le quotidien en protection de l'enfance (Euillet, 2010), ou encore sur les « liens d'affiliation » entre les enfants accueillis et les familles d'accueil (Robin et Séverac, 2013).

La prise en compte de la subjectivité des membres de la famille repose sur et découle d'une posture institutionnelle, une approche et une méthodologie d'intervention et non pas seulement de la prise en compte de l'opinion exprimée. Cela semble passer par certaines étapes : d'abord il faudrait que les parents soient d'accord pour l'accompagnement et être ouverts à l'idée de leur implication (même si celle-ci peut être encore abstraite pour eux). La façon dont le SAJE sera présenté aux familles par les services qui orientent vers les SAJE, semble avoir des conséquences importantes sur le démarrage de l'accompagnement. Ensuite, les parents sont invités et sollicités à venir au SAJE (pour les réunions, rdv, ateliers, activités, ou le simple acte de récupérer leurs enfants et faire le point). Le sentiment d'être écouté, exprimé par la grande majorité des parents, est principalement lié aux multiplications des temps d'échange. Les informations sont partagées et les parents attestent être informés de tout ce qui se passe avec leurs enfants.

Il ne s'agit pas simplement d'avoir une place accordée au sein de la structure, mais surtout de pouvoir l'occuper et la nommer en tant que telle. La place des parents dans les dispositifs de la

protection de l'enfance est débattue depuis les premiers rapports (Dupont-Fauville, 1972 et Bianco-Lamy,1980) dénonçant des pratiques qui négligent les droits des familles, culpabiliseraient les parents et considéreraient les familles comme défaillantes. Plusieurs recherches (Paugam, 2014, Join-Lambert *et al*., 2014 ; Abels-Eber, 2006 et Touahria-Gaillard, 2011) donnent à voir les difficultés des parents face à des dispositifs de protection de l'enfance et le sentiment d'être disqualifiés[29] de leur rôle de parent.

Nous pouvons regrouper les facteurs relationnels en quatre sous-groupes : 1) Facteurs relationnels liés aux tensions entre parents et institutions 2) Facteurs relationnels centrés sur l'accompagnement et la perception de l'aide ; 3) Facteurs relationnels liés à la participation et place des parents et 4) Facteurs relationnels liés aux sentiments et ressentis intersubjectifs.

2.4.1. Facteurs relationnels liés aux rapports entre parents et institutions

Les entretiens avec les parents donnent à voir des grandes tensions qui antécédent l'accompagnement au SAJE entre les parents et les institutions (scolaires, de protection sociale et du domaine de la santé). Plus souvent, ces tensions se concentrent sur le rapport parent-école.

Des recherches montrent que les relations parents – professionnels au sein de l'école tendent à être plus tendues dans les situations d'élèves en difficulté. Payet et Giuliani (2014) mettent en avant les regards des enseignants sur la relation avec les parents : « Pour les enseignants, la relation aux parents est un domaine sensible, particulièrement lorsqu'il s'agit d'annoncer les difficultés scolaires de leur enfant ou d'obtenir l'assentiment des parents pour une prise en charge externe par des spécialistes » (p. 61).

Guigue et Tillard (2010) remarquent la circularité des reproches entre professionnels et parents : les professionnels reprochent « l'inefficacité » des parents et ces derniers retournent cette même remarque. Les auteurs soulignent l'incompréhension et les tensions qui empêchent le travail en coopération et ses impacts sur les relations : « Les sentiments éprouvés par tous dans ces situations de proximité sont pénibles » (p. 74). Pour certains parents participant de cette recherche, les tensions autour de l'école s'intensifient notamment avec cette difficulté de reconnaître l'enfant que l'école décrit comme étant le sien. Ces décalages entre l'univers scolaire et l'intime familial produisent des tensions qui peuvent prendre de l'ampleur et rendre les relations chargées de méfiance et empêcher la construction d'un dialogue commun. De l'autre côté, ceux qui arrivent à reconnaitre leurs enfants dans les comportements décrits par l'école, peuvent se sentir jugés et démunis face à l'institution.

Les facteurs relationnels de ce type jouent un rôle principalement dans l'orientation des enfants vers le SAJE. Nous pouvons voir, dans les rapports envoyés par les établissements scolaires, que des tensions se sont cristallisées entre parents et professionnels de l'école, mais aussi du soin : « *Tensions entre parents et l'école* » (situation E) ; « *mère a assez d'être contactée sans cesse par l'école* » (situations M et L) ; « *Mme semble parfois agacée parfois affectée par le retour négatif du comportement de l'enfant à l'école.* » (situation O) ; *« [mère] est appelée régulièrement par l'école et se sent dépassée* » (situation Q).

[29] On emprunte ici le concept de disqualification parentale théorisé par Serge Paugam (2017)

Les parents, pendant les entretiens, font aussi part de leur état de fatigue et d'accablement face aux répétitives remarques des professionnels des institutions scolaires : *« parce que le temps à l'école ils disent il n'arrive pas, j'ai dit bon moi je suis fatiguée j'aime pas trop de problèmes » (mère J) ; « (…) [l'école] appelle, demande tout le temps, il a des punitions, trop trop trop de problèmes* » (situation I). Ce vécu des tensions avec les institutions peut déclencher un sentiment de dévalorisation et par conséquent de méfiance vis-à-vis de ces dernières. Certains parents sentent le poids d'un regard qu'ils interprètent comme jugeant de la part de l'école, par exemple : « *Ah oui parce qu'à l'école je suis la maman qui ne sert à rien, ils ont tendance à rabaisser à l'école, c'est ça que j'aime pas à l'école. Ils ont toujours tendance… alors qu'ils rabaissent les enfants, ok, mais ils ont tendance à rabaisser les parents* » (mère L).

Boutanquoi *et al.,* (2016) font référence à ce sentiment de dévalorisation éprouvé par les parents au sein des institutions : « 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 » (p.39).

2.4.2. Facteurs relationnels centrés sur l'accompagnement et la perception de l'aide

Nous remarquons donc que le lien construit entre les adultes concernés (parents et professionnels) se base sur la réciprocité. Les parents investissent le lien – et par conséquent l'accompagnement – dans la mesure où ils ressentent que l'éducateur est lui-même investi, et vice-versa.

Dans la mesure où le parent se montre impliqué non seulement dans l'accompagnement, mais aussi dans la relation éducative en soi (se montre à l'aise, parle librement avec les éducateurs, partage leurs histoires), les professionnels s'appuient aussi sur ce lien pour argumenter les décisions concernant les renouvellements. Les écrits professionnels donnent à voir que l'établissement d'une relation de confiance aurait un impact sur la décision de continuer l'accompagnement : « *les améliorations rapides constatées chez l'enfant, la relation de confiance établie entre le service, l'enfant et le père* » (situation G) ; « *Accroche progressive trouvée au cours des deux mesures SAJE autour des activités spécifiques, une relation éducative a été établie avec lui* » (situation H).

D'un côté, les professionnels auront tendance à mettre en avant l'engagement des parents pour appuyer leurs réflexions autour de la continuité de l'accompagnement. De l'autre côté, les parents adhérent plus facilement à des orientations et aux recommandations à partir du moment où ils ressentent que l'équipe est engagée et qu'elle a une posture éthique de responsabilisation vis-à-vis de leurs enfants et d'eux-mêmes.

Certains espace-temps participent au sentiment d'être impliqués dans l'accompagnement : les activités, les sorties et les voyages particulièrement. En occupant les lieux du SAJE et ses propositions, les parents se sentent plus proches de l'équipe. C'est là le point principal du sentiment d'implication des parents : cela passe par la relation intersubjective et touche à l'affect. Cette relation est régie par deux registres principaux : le relationnel et l'institutionnel. La relation se fait à partir de la rencontre entre deux personnes, mais cette rencontre se fait dans un contexte institutionnel spécifique et ces personnes occupent des places institutionnelles

distinctes. L'accompagnement au sein du SAJE demande aux professionnels de jouer avec l'espace interstitiel, situé entre ce qui serait de l'ordre du lien (entre deux personnes, et donc symétrique), et ce qui serait de l'ordre du cadre institutionnel (entre un professionnel et un usager d'un service, et donc dissymétrique).

Les familles renvoient une image de professionnels « humains » et impliqués dans leurs missions. Pendant les entretiens, certains parents identifient des professionnels en tant que personnes qui portent un regard attentionné vis-à-vis de leurs enfants, mais aussi d'eux-mêmes. La posture présente et rassurante des équipes permet aux familles de tisser un lien qui, aux yeux des familles, dépasse le rapport professionnel. Elles seront aptes, par exemple, à donner une dimension familiale aux rapports tissés au SAJE : *« un peu comme Afrique quoi. Ils donnent des bons conseils aux enfants (…) parce que nous Afrique tout le monde t'aide* » (mère J); « *ils sont vraiment entiers, ils sont vraiment eux-mêmes, ils rigolent avec tout le monde, ils essaient de vous mettre à l'aise le plus possible, c'est voilà, voilà quoi c'est vraiment une petite famille!* » (mère L); « *elle [l'éducatrice] était comme une famille pour moi* » (mère I). Le caractère « métissé » du travail social (Fustier, 2012, 2015) crée cet air de jeu entre les deux dimensions (relationnelle et institutionnelle) et joue un rôle dans les implications tant du côté des parents que du côté des professionnels.

La manière dont l'aide sera perçue par les parents est un élément important pour comprendre leurs postures face aux décisions concernant les renouvellements et la fin de mesure. Quand l'accompagnement est considéré comme satisfaisant, les parents peuvent questionner l'efficacité de certaines orientations, mais seront plus souvent dans une logique d'adhésion. Quand l'aide est perçue comme inadaptée par les parents, ils seront opposés au renouvellement ou bien ils auront plus de difficultés à suivre les orientations préconisées par l'équipe. A partir du moment où certains aspects de l'aide (surtout celle qui dépasserait les missions éducatives, comme l'accompagnement à des rendez-vous médicaux, l'aide à la recherche d'emploi, l'aide à la construction des dossiers administratifs) sont interprétées par les parents comme un « extra », ces derniers seront en conséquence plus aptes à se sentir en cohésion avec les pistes d'orientations et les décisions prises (soit parce que les parents font confiance et ressentent que l'équipe « connaît » l'enfant et « sait » ce qui serait mieux pour lui, soit parce que les parents ressentent qu'ils étaient tous impliqués tout au long de l'accompagnement et que les décisions prises font du sens pour tous).

2.4.3. Facteurs relationnels liés à la participation et place des parents

L'implication des parents est mesurée également par leurs présences et participations au sein du SAJE. Nous pouvons identifier plusieurs niveaux d'implication en fonction de la présence effective des parents et l'interprétation faite par les professionnels :

- ceux qui viennent souvent au service sans y être nécessairement conviés (participation soutenue aux activités proposées) ;
- ceux qui viennent au service lorsqu'ils sont invités ou convoqués et donc respectent les rendez-vous ;
- ceux qui font part de leur souhait de venir au service mais ne sont pas disponibles pour le faire ;

- ceux qui ne viennent pas au SAJE et ne fournissent aucune explication au service.

Comme d'autres études l'ont signalé, la nature des difficultés des parents en soi semble moins susceptible d'influencer les décisions de placement de l'enfant que la capacité parentale et la coopération dans la résolution des problèmes identifiés comme objet des préoccupations professionnelles (Brandon et Thoburn, 2008; Masson *et al*., 2008; Platt & Turney, 2013, Biehal *et al*., 2018). Pour les professionnels, le niveau de participation n'est pas forcement lié à la présence physique dans l'espace institutionnel, mais plutôt à la qualité de l'échange entre les parents et l'équipe. La communication et, surtout, la capacité des parents à exprimer leurs besoins, faire appel au SAJE et dialoguer avec l'équipe semblent être importants pour que les professionnels puissent mesurer l'engagement des parents, mais aussi pour appuyer leurs réflexions autour des pistes d'orientations.

En effet, les entretiens avec les parents dévoilent un discours chargé d'une dimension affective importante. C'est précisément l'élément affectif de la relation qu'ils mettront en avant quand il est question de raconter leur arrivée au SAJE, d'expliquer le travail de l'équipe, ou même de réfléchir sur leurs rôles en tant que parents au sein du service. Les membres des équipes sont souvent caractérisés par des qualités et attributs connotés positivement et qui concernent non seulement leur professionnalisme, mais aussi leur personnalité *(« on voit son cœur », « ils sont très gentils* »). Le sentiment d'avoir une place au sein de l'accompagnement est souvent attribué à une certaine gentillesse de l'équipe. C'est justement le côté humain de l'éducateur qui permet aux parents de se « relationner », créer un lien et donc envisager l'accompagnement comme une construction à plusieurs.

Quand nous demandons aux parents s'ils sont informés des questions concernant leurs enfants la réponse le plus souvent consiste à revendiquer l'affiliation : « bien sûr, je suis sa mère » (mère k) ; « *Parce que je suis au courant de ce qui se passe (…) C'est mon fils, je ne le lâche pas comme ça »* (mère F). Ils sont informés et y participent, tout d'abord, parce qu'ils sont les parents de leurs enfants. Cette revendication de leur place de parent suggère le positionnement de ces parents comme « sujets agissants ».

2.4.4. Facteurs relationnels liés aux sentiments et ressentis intersubjectifs

Les parents sont souvent invités et sollicités à venir au SAJE. Ils y sont pour les réunions, rendez-vous, ateliers, activités, ou le simple acte de récupérer leurs enfants et faire le point. « Faire le point » semble être l'expression favorite des parents pour nommer ce temps d'échange avec les équipes. A la fois informels et constants, ces espace-temps configurent ce que Fustier appelle des zones interstitielles. Tous les parents qui ont participé de la recherche nous disent par exemple qu'ils ont le sentiment que l'équipe est à l'écoute. Ce sentiment d'écoute est principalement lié à la multiplication des temps d'échange. Les informations sont partagées et au fur et à mesure de ces petits moments d'échange, ces espace-temps interstitiels (Fustier, 2012) semblent sortir du cadre institutionnel, parce qu'ils ne sont pas forcément cadrés dans un temps formalisé ou au sein d'un espace circonscrit à cette finalité ; « les échanges qui s'y produisent relèvent du domaine privé et du domaine professionnel, de la raison et du plaisir, du labeur et de la récréation » (ibidem). Ces échanges constants permettent à l'équipe de se faire présente pour le parent, mais aussi au parent de se faire présent dans l'institution.

Au sentiment d'être écouté peut se rajouter celui de faire confiance à l'autre. La confiance semble être un élément clé dans les considérations pour les prises de décision. A partir du moment où les parents estiment pouvoir faire confiance dans le travail de l'équipe ils sont plus aptes à rentrer dans une logique de co-construction.

Le travail du SAJE consiste dans plusieurs aspects à un travail de tissage. Une des fonctions du SAJE mise en avant par les familles, notamment pour les parents qui ont des difficultés auprès d'autres institutions, est celle de leur permettre de prendre une autre place face à ces institutions : « quand je pense que je suis convoquée à l'école, quand le professeur demandait à me voir, je ne partais jamais toute seule, je demandais toujours à ce qu'un éducateur vient avec moi (…) Je me sentais plus épaulée » (mère L). Un des éléments mis en avant dans les décisions des familles de continuer l'accompagnement est justement ce rôle médiateur du SAJE auprès des institutions.

Ces sentiments d'écoute, de confiance et de soutien, figurent dans la parole libre des sujets concernés et difficilement trouvent leur place dans les instances institutionnalisées. La difficulté que cela représente consiste dans le fait de rendre visible la parole des parents et des enfants d'une manière claire et précise. Boutanquoi *et al.,* (2016) proposent de réfléchir au passage de l'écoute à la co-énonciation : « 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 » (p.52).

D'une manière générale, l'analyse des facteurs relationnels est difficile à cerner à cause du processus d'invisibilité opéré par cette dimension du travail éducatif. Au nom d'une posture professionnelle objective, les équipes se voient souvent amenées à mettre de côté ces éléments relationnels. Les écrits professionnels institutionnalisés mentionnent très peu les facteurs ci-dessus, nous pouvons les entendre dans les entre-lignes des rapports ou encore, plus facilement, dans les discours des professionnels. Boutanquoi *et al.,* (2016) remarquent également l'écart entre la richesse des échanges et ce qui se donne à lire.

2.5. Facteurs liés au(x) décideur(s)

Les décisions sont également influencées par les facteurs liés au(x) décideur(s), son expérience, sa formation et son seuil de tolérance employée face aux situations dont il est en charge et le contexte systémique dans lequel l'accueil se déroule (Dalgleish, 2003). Ce seuil peut changer avec le temps en fonction de différentes influences, par exemple les orientations politiques ou institutionnelles (projet de service - facteur organisationnel) ou le niveau d'expérience ou des nouvelles expériences du travailleur (Baumann *et al*., 2014; Fluke *et al*., 2014 cités par Font, Maguire-Jackb, 2015). Ici nous proposons une lecture des éléments qui forment l'approche particulière et qui dépend en grande partie de la subjectivité du décideur aux moments décisionnels identifiés dans cette recherche.

2.5.1. Approches paternalistes dans les processus de prise de décision

Dans le rapport intitulé « Implication d'usager dans les services sociaux individualisés » (Eng. *User Involvemnt in Personal Social Services*), élaboré par Brian Munday et adopté par le Comité européen de la cohésion sociale du Conseil de l'Europe, l'approche paternaliste dans le travail social empêche la participation des personnes accompagnées. L'auteur évoque la typologie de Evers, qui elle, fait la différence entre un paternalisme fort et un léger, les deux se manifestant dans le développement d'attitudes et de pratiques professionnelles dans le champ de l'aide sociale. Contrairement aux lois françaises qui prescrivent la recherche d'un consentement ou d'un consentement effectif des personnes accompagnées, dans certains autres pays les lois évoquent explicitement les processus de décisions, en concertation avec les usagers[30]. Le paternalisme fort est souvent associé aux approches utilisées dans les anciennes bureaucraties de protection sociale où le travailleur social « travaillait pour les usagers plutôt qu'avec eux, appelle à la conformité plutôt qu'à la négociation des services à fournir ». La posture paternaliste de type « *Papa a toujours raison* » ne laissait guère de place aux opinions et aux préférences des personnes accompagnées. Cette posture est *a priori* très influente en ce qui concerne les processus et les modalités des décisions prises, car ici, le professionnel va savoir mieux ce que l'enfant et la famille ont besoin. La décision sera prise d'une manière unilatérale. Dans la présente recherche ce type d'attitude se concrétise dans des situations mentionnées précédemment, lorsqu'une information préoccupante est envoyée par l'hôpital sans en informer les parents ou les partenaires ou encore lorsque l'école oriente l'enfant vers l'ULIS sans une information préalable transmise au parent (situation C).

2.5.2. Perception des pratiques culturelles éducatives des parents et de la place de l'enfant dans la culture d'origine

Comme l'a montré Lourau (1970), la représentation collective est un produit élaboré par l'interaction entre le moment de l'Universel (où la représentation collective semble être la même pour tous) et le moment du Particulier (où le sujet interprète la représentation collective à sa manière). Sallaberry (2004) propose quant à lui une théorie du lien entre la représentation et la pratique, où la pratique serait l'organisation des actions, des représentations et des articulations entre elles. L'auteur met l'accent également sur le rôle que joue la connaissance sur le sujet et les éléments circonstanciels qui agissent dans la prise de décision.

La culture d'origine de la famille est un facteur de cas pris en compte dans la compréhension et l'analyse des mesures par les professionnels. En plus des éléments culturels directement observables dans des pratiques parentales d'éducation, le facteur qui semble être peu pris en compte est la manière dont le professionnel perçoit l'impact des aspects culturels sur la vie quotidienne de la famille. Cela peut être lié à la composition familiale, lorsque le père possède

[30] A ce sujet, on peut mentionner l'Islande ou la Lettonie où les lois sur les services sociaux stipulent que l'un des droits des personnes est de participer au processus de décision lié à la réception d'un service social particulier. Le Conseil national de la condition des personnes handicapées veille à ce que les utilisateurs participent à tous les processus liés à la prise de décision. En Finlande, la participation des usagers est incluse dans la nouvelle constitution finlandaise (1999). "Les pouvoirs publics doivent promouvoir les possibilités pour l'individu d'influencer les décisions qui le concernent".

plusieurs foyers et s'absente pour une plus courte ou longue période du domicile de la famille accompagnée ou encore à la manière dont la composition des autres foyers est connue ou pas par l'enfant.

Situation J. *« On a fait justement un entretien sans la présence de Madame autour de ça, pour en discuter parce qu'on ne comprenait rien. On nous parlait d'une sœur, d'une demi-sœur qui vit je ne sais pas où.. Donc on a vu Monsieur sans Madame pour parler de ça. Après, bien sûr, il nous dit ce qu'il veut bien qu'on sache. Dans cette situation, il y a toujours eu quelque chose de – « je ne sais pas » – en tout cas, on a toujours eu le sentiment de l'ordre de quelque chose un peu d'authentique. Madame, quand elle commence à raconter ses choses qu'elle veut nous faire croire, ça se voit directement. Enfin, elle penche la tête sur le côté, elle se met à sourire. Et on sait très bien que... Et on lui dit : « Non. Là, non, allez. » Et Monsieur, il a toujours été pareil. Quand là, on lui dit : « Vous avez une autre femme ? », il dit : « Oui, je l'ai eu. Mais je me suis séparé parce que... » Donc voilà, donc lorsqu'on a vu l'enfant avec les parents, c'était vraiment essayer de remettre chacun un peu, oui dans l'ordre* » (J).

La perception de la culture d'origine de la famille intervient directement dans les liens établis avec la famille. Une certaine proximité culturelle entre le professionnel et la famille est perçue par les professionnels à la fois comme une opportunité que comme un biais potentiel. Dans un des services, une TIFS fait partie de l'équipe. Elle est amenée à faire des visites à domicile, des activités avec les parents-enfants, ainsi elle participe aux réunions d'analyse. Ses origines africaines lui ont permis d'avoir une certaine proximité permettant une meilleure compréhension du domicile des familles.

Situation J : *« Elle peut vite se faire alpaguer dans des fois certains jeux des parents. Voilà, c'était pour le coup, on a pu en discuter avec elle qui disait : « Mais enfin, elle veut que je fasse partie de la famille. » Et Madame elle est beaucoup comme ça : dans l'implication, dans la générosité, dans le lien. Donc voilà, c'étaient des fois compliquées pour elle » (J).*

Pour remédier à cela, les visites à domicile en binôme ont été réalisées.

Situation J : *« D'autres collègues ont pris le relais pour certains rendez-vous à certains moments. Pour le coup, elle a rapporté beaucoup d'éléments. Le quotidien, on l'a beaucoup mieux compris en fait à partir du séjour famille qu'on a fait en février, puisqu'il y a beaucoup de choses qu'on avait du mal à comprendre des fois. Elle est venue conforter certaines visions de la dynamique qu'on pouvait avoir. Elle est venue l'éclaircir. Elle est venue nous rassurer aussi sur certains points, sur les capacités de Madame. Elle a fait vraiment un sacré travail au niveau du domicile ».*

Lors des réunions de restitution, certains professionnels confrontés à un public originaire de l'Afrique subsaharienne s'interrogent sur la manière d'enrichir les pratiques professionnelles afin de mieux répondre aux besoins de l'enfant dans ce contexte précis d'acculturation. La composition familiale élargie questionne certains professionnels quant à la référence éducative assurée par toutes les personnes « familières » et les pratiques éducatives en direction de l'enfant. Avant tout, c'est l'écart perçu entre les valeurs éducatives annoncées par la famille et les pratiques réelles mises en œuvre qui questionne ces professionnels.

2.5.3. Volonté de se confronter à un autre point de vue

La recherche des solutions pour remédier aux difficultés de la famille et par là même l'élaboration des orientations pertinentes après le SAJE et le SAPPEJ s'apparentent aux processus de « résolution de problèmes ». Ce dernier constitue l'objet de recherches issues de disciplines variées telles que la psychologie, la psychiatrie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation ou les neurosciences.

Les connaissances, expériences acquises et le contexte guident nos interprétations. Lorsqu'il s'agit de prendre une décision, les concertations inter-professionnelles et pluri-professionnelles pratiquées par les SAJE et le SAPPEJ constituent une opportunité pour le professionnel pour enrichir ses connaissances, représentations, croyances et pratiques.

Un professionnel souligne que *« le travail conjointement mené avec la famille, le CMPP et l'école, nous permet désormais d'adapter nos interventions et de réfléchir avec la famille à une orientation scolaire cohérente ».*

Cette opportunité peut être saisie à la hauteur de la capacité d'adaptation du processus décisionnel au niveau collectif et individuel et seulement si le décideur a la capacité à prendre en compte une pluralité de points de vue. Les capacités de décentration y sont associées, ainsi que la flexibilité. Cette dernière peut être définie comme une « caractéristique adaptative du changement dans des situations nouvelles où les stratégies et procédures disponibles ne sont pas suffisantes pour une réponse adaptée » (Clémont, 2006).

L'éducatrice référente de la situation O témoigne à ce sujet : *« je le refais, le départ pour un autre séjour avec la famille, avec mes collègues, parce qu'au niveau de sa problématique là, comme on parle de placement, je voulais qu'il a un autre regard aussi » (*situation O).

2.5.4. Opinions personnelles et croyances des décideurs

Chaque individu construit la réalité qu'il observe et développe son point de vue avec ses croyances, ses théories, ses idéologies. Cette construction peut être analysée à la fois au niveau individuel, collectif, mais aussi comme un ensemble d'interactions entre l'individuel et le collectif. « Une équipe possède une structure hiérarchisée, avec des frontières délimitant le dedans du dehors. Ces frontières permettent de contenir l'équipe ; celle-ci développe un certain nombre de croyances autour desquelles le groupe se met d'accord implicitement » (Grisel, Lechenne, 2012, p. 99).

Dans cette recherche, l'impact de l'opinion de l'acteur (professionnel, équipe, parent) a été identifié dans les décisions se référant à la pertinence d'un service sollicité (ou à solliciter) et à la pertinence d'une orientation après le SAJE et le SAPPEJ.

Les opinions et les croyances des parents ont été majoritairement visibles dans la manière dont ils interprètent leur rôle, le rôle du SAJE, la situation familiale, l'enfant et les solutions qu'ils trouvaient les plus appropriées pour répondre à leurs difficultés.

Situation B. *« Les rôles des parents je crois que c'est d'être présent et puis par exemple il faut avoir plus de temps, il faut faire un effort parce que des fois il y a certains rdv, des trucs, ça ne convient pas avec les temps qu'on a, mais c'est normal il faut avoir plus de temps pour être là quoi, pour être présent, voilà. Et puis si les parents ne comprennent pas des choses aussi, ils peuvent poser des questions, peuvent demander aussi au personnel, pour se faire aider aussi, pour mieux comprendre des choses ».*

La difficulté d'identifier les opinions découle du fait que dans les écrits, les attitudes parentales sont décrites en termes de posture « Mme se montre ambivalente » ou un sentiment relaté « *Mme se sent soutenue* », « *proposition de CMP par l'école et le SAJE mais Mme pense ce n'est pas adapté* », *« Mme n'est pas d'accord avec l'école et exprime un sentiment d'injustice* ». L'expression « je pense que » ou « je crois peu » est très peu utilisée par les parents dans les entretiens. Cela interroge leur statut de sujet et d'acteur.

Du fait du cadre des entretiens, il a été difficile d'identifier les croyances et les opinions que parents et enfants mettent en avant dans le processus de décision. L'échange autour de « qui décide » et « par rapport à quoi » a été fondé à chaque fois sur des exemples concrets de décisions prises. L'extrait suivant d'entretien l'illustre :

Chercheuse (C) : Et qui prend des décisions par rapport à la situation de votre fils ?
Mère (M) : Les décisions, là franchement, je ne peux pas vous répondre parce qu'ils sont beaucoup. Je pense qu'il y a monsieur X [chef de service], je crois, je ne sais pas. Donc, c'est lui qui prend les décisions, moi, je suis toujours confrontée, je suis toujours présente avec monsieur X. C'est lui qui me donne les papiers … Mais qui décide, je sais pas si c'est le directeur ou monsieur X, je ne sais pas, entre les deux.
C : D'accord. Quelle décision a été prise, par exemple. Pendant ces temps, ces deux ans, quels sont les moments clés que vous pouvez… que vous arrivez à identifier et dire : « Ça, c'était une décision importante qu'on a pris pour lui, ça »
M : Le jour qu'ils ont trouvé les stages pour lui. Après que mon fils, il n'aime pas ce stage, qu'ils me convoquent, dire : « Ecoutez, madame, on a proposé ça, ça, pour votre fils ».
C : Oui, d'accord. Et donc du coup, quand vous arrivez et qu'ils disent : « On a proposé ça, ça. » Et du coup, on vous demande ce que vous en pensez de ces propositions ?
M : Oui.
C : Et à ce moment-là, est-ce qu'on prend la décision, c'est ça ? C'est comme ça que ça fonctionne ?
M : Non, franchement, non, ils laissent toujours la décision à mon fils. Il n'a pas aimé ce stage-là, il l'a dit direct, « franchement, moi, je ne veux pas faire ça. »
C : Donc, l'avis de l'enfant, il compte, donc voilà, OK. Donc, la décision…
M : Ils ne le forcent pas parce que c'est lui qui va faire, c'est pas eux.
C : Ouais. Donc, la décision, elle n'est pas prise seulement par monsieur X ou qui que ce soit ?
M: Non, c'est nous.
E : C'est vous ?
I : Moi, mon fils.
E : L'enfant ? Ouais.
I : Et eux.
E : Et c'est comme vous dites, ils vous convoquent, vous venez, vous avez rendez-vous dans lequel ils présentent : « Alors, on a ces propositions-là, là, là, qu'est-ce que vous en pensez tous les deux ? »
I : Oui.
E : Lui et vous ?
I : Ouais.
E : Et à partir de là, vous discutez et vous arrivez à trouver… par exemple, l'idée du service civique, c'est le stage, c'est ça, c'est la même chose ?

I : C'est la même chose. Oui, c'est ça. Pour celui-là, franchement, il a dit direct : « Oui. » Ils n'ont même pas eu besoin de moi. J'ai vu mon fils, il était content, il m'a dit : « Maman, heureusement, là, ils m'ont trouvé un bon stage, je vais faire. » J'ai dit : « Tu es capable ? » Il m'a dit : « Oui. » « Tu ne vas pas dire non ? » Il m'a dit : « Non. » E : Donc, elle est bien investie aussi, il me semble.
C : Là, pour le service civique, en fait, c'est quelque chose, c'est une décision qui a été prise entre votre fils et l'équipe ?
I : Oui.
E : Mais votre fils vous a parlé de cela. Donc, finalement, c'est lui qui fait le lien ?
I : Oui. C'est lui qui a décidé ça, il est content. Il a fait aujourd'hui, il s'est levé de bonne heure pour partir.
E : Oui. Donc, du coup, finalement, ces décisions-là, vous dites, c'est pris un peu par toutes les personnes qui sont concernées ?
I : Oui. Et je remercie beaucoup le SAPPEJ, franchement ».

En ce qui concerne l'influence des facteurs liés au(x) décideur(s) sur les décisions d'orientation, la recherche a identifié deux éléments. Tout d'abord ce type d'énoncé implique une certaine normativité subjective du décideur comme le montre la situation O : *« L'éloignement permettrait peut-être madame de changer positionnement vis-à-vis de son fils, à partir d'une relation choisie qui ne serait pas vécue comme contraignante. De toute façon la relation est trop complexe, O. va arriver à l'adolescence et la relation va être encore pire. Il faut prendre les choses en main maintenant, c'est tenter quelque chose pour voir si ça s'améliore, si on tente rien il n'y a rien qui va se passer, donc tout le temps il faut être persuasive avec elle et lui dire que rien n'est pensé pour… dire que si ça se passe mal il peut revenir aussi ».*

Cette subjectivité peut d'une manière définitive influencer l'orientation, en fonction de son statut professionnel et de la dynamique du partenariat au sein du système d'intervention. La situation E montre comment l'avis d'un nouveau professionnel peut changer les pistes travaillées. Dans la situation ci-après, l'avis d'un nouvel enseignant a neutralisé l'ensemble des recherches engagées par le SAJE et vient en soutien de la proposition initiale faite par l'AS scolaire.

Situation E. L'assistante sociale scolaire a fait la demande pour une classe relai. Une éventuelle admission a été envisagée après les vacances de printemps. Le SAJE a préconisé plutôt une orientation vers le SAPPEJ qui effectuera une élaboration plus fine, au niveau de la situation scolaire, éducative et thérapeutique. Le SAPPEJ a donné son accord. Cependant, le SAPPEJ n'a pas d'accompagnateur pour un enfant de 11 ans, ce qui inquiète la mère, vu le trajet que sa fille devrait effectuer pour arriver au service. Pour l'année prochaine, la mère est d'accord que l'enfant intègre l'internat scolaire et éducatif. La mère a commencé à effectuer les démarches dans ce sens auprès de l'AS scolaire, cependant cette dernière a confirmé que « la déscolarisation de la jeune est incompatible avec ce type d'orientation ». Le SAJE a été d'accord avec la mère pour une solution d'internat pour la fille l'année prochaine, en sachant que les modalités, le type d'encadrement et les moyens restaient à déterminer. Le SAJE a envoyé plusieurs demandes *d'admission dans les MECS avec une scolarité adaptée. Une visite sur site a eu lieu avec la mère. Par rapport à ce moment dans le processus décisionnel l'éducateur souligne « Donc on s'était dit, si on trouve ça, on jouera sur les deux tableaux et en fait on peut construire quelque chose. On était en fin d'année, et qu'on ne pouvait pas empêcher la rentrée scolaire de se faire au collège ordinaire. On n'a pas eu d'autres choix que d'attendre voilà, et*

c'est vrai que on a attendu cette entrée en 6ème qui effectivement n'a pas tardé à être complexe ». L'enseignant qui venait d'arriver n'a pas trouvé le SAPPEJ approprié. Selon l'enseignant, le public accueilli au SAPPEJ ne correspond pas au profil de l'enfant. L'éducateur référent le relate de cette manière : *le premier qui m'a freiné, c'était le responsable de la première classe relai qui en fait avait lui un contact là-bas, il y était allé y'a très peu de temps et qui m'a dit j'ai vu là-bas comment ça se passait, j'ai vu les ados que c'était. Je trouve que sa perception de l'enfant dans le cadre d'une classe relai, je peux comprendre, il disait non ça ne va pas lui faire du bien ».* L'enseignant a préconisé la classe relai, en appuyant de cette façon l'orientation proposée initialement par l'AS scolaire. Selon l'éducateur référent de la mesure, « l*e but d'une classe relai c'est le retour en classe ordinaire, et on savait tous qu'on avait déjà vécu deux rentrées et que ce n'était pas possible. Sauf que là on touchait aux limites du dispositif de l'éducation nationale. Effectivement. Et encore elle avait pu bénéficier d'un renouvellement exceptionnel [de la classe relai]. Il y'avait quand même un boulot qui avait été fait mais ils avaient leurs limites quoi et donc in fine ils pouvaient pas faire grande chose de plus, résultat elle est repartie et donc dans un nouveau collège, et là évidemment ça a pété de nouveau ».*

2.5.5. Considérations et questionnements éthiques propres au professionnel sur son rôle décisionnel vis-à-vis des parents et des partenaires

L'implication professionnelle et personnelle dans le métier de relation avec autrui, ainsi que l'engagement, ont fait l'objet de nombreuses analyses. Il en ressort assez clairement que ce métier présente un enjeu en termes d'estime de soi.

La recherche montre que les considérations et questionnements éthiques (que nous pouvons regrouper sous forme d'un enjeu) se trouvent sur deux niveaux : face aux personnes accompagnées et face aux autres partenaires institutionnels. Le travailleur social est tiraillé entre la norme imposée par le système social qu'il est amené à respecter et les libertés des personnes qu'il accompagne. Les évolutions sociales ont fait de la fonction parentale un enjeu de politique sociale. Le champ de la protection de l'enfance est marqué par une normativité qui se concrétise dans les prescriptions, parfois contradictoires, renvoyées aux familles (Neyrand *et al.,*, 2018). Ces enjeux sont rarement perceptibles par les parents « Les normes de parentalité véhiculées par l'action publique ne sont pas seulement produites et appliquées, elles se construisent et se transforment dans un jeu d'articulation et de traduction entre trois niveaux : la conception, l'application et la réception » autour de l'articulation entre ces trois niveaux existent des tensions produites par et dans les processus de négociation, d'ajustement, de contournement, d'interprétation et de traduction sur le terrain (Berton, De Bony, Bureau, Jung, Rist *et al*., 2015).

Dans ce contexte du travail en réseau dans lequel se trouvent les SAJE et le SAPPEJ, il semble nécessaire de pouvoir développer des ressources permettant d'analyser ces collaborations partenariales. Cela permettra de prendre en compte les conflits, les luttes de pouvoir, les attentes différentes, les pistes contradictoires d'intervention, les divergences éthiques entre les divers intervenants du réseau. Cela pourrait alimenter des postures éthiques et déontologiques dont la portée permettra d'abord de ne pas nuire et, ensuite, de décoder les paralysies dans lesquelles peut se trouver le système d'intervention dont la famille fait partie. Un éducateur se référant à

son expérience exprime un certain malaise de cette façon :*« ça me pose question sur l'espace où ça se situe. Quand vous parliez est-ce que les SAJE peuvent s'autoriser ou pas, quel rôle ils peuvent jouer et prendre [dans un partenariat], quand je me retrouve dans une école j'ai l'impression de pas être chez moi et que clairement ça n'est pas un espace enfin je veux dire c'est cadré, c'est le directeur qui mène cette réunion et que je ne me vois pas faire la proposition… ».*

Un autre professionnel situera l'enjeu autour de l'information préoccupante dans le contexte des rapports hiérarchiques entre l'ASE, la CRIP et le SAJE : *« La question qu'on peut se poser nous est-ce qu'on peut s'autoriser de notre propre chef en tant que SAJE à faire une IP ? Et en fait je constate actuellement qu'on se l'autorise difficilement, j'ai découvert qu'en plus on est tous responsable par rapport à ça, c'est-à-dire que si on prend cet exemple là comme d'autres sur le papier on serait censé avoir fait une IP. On serait censé avoir fait au moins une IP. Et j'ai découvert un article du code de l'action sociale qui dit que si moi j'estime que je dois faire une IP et que ma hiérarchie n'est pas d'accord, je suis censé l'avoir faite. Donc on est vraiment en construction autour de ces questions-là ».*

L'envoi et la transmission aux parents d'une information préoccupante constitue l'objet d'enjeux interactionnels, des considérations éthiques, questionnés en tant que tels et attachés à la responsabilité professionnelle au sein d'un système d'intervention, à savoir qui parmi les partenaires institutionnels est mieux placé pour envoyer l'information préoccupante à la CRIP et pourquoi. L'extrait ci-après s'aligne avec le propos de Serre (2001) qui analyse les actes de signalement dans le contexte judiciaire. Selon l'auteur, le signalement peut constituer une obligation sans ambiguïté, soit une ambiguïté et source d'inquiétude du point de vue des conséquences pénales (d'où les signalements-parapluies), soit une ambiguïté mais offrant des marges de manœuvre. Pour certains éducateurs, *« le fait de faire une IP, c'est quelque chose qui est déjà bien inscrit dans les pratiques parce qu'on s'est saisi au niveau des textes de loi sur le fait que faire une IP ne veut pas dire chercher un placement, mais c'est d'informer qu'il y a une situation qui est très préoccupante à ce moment-là* ».

Si plusieurs professionnels partagent la même inquiétude, une pluralité de signalements distincts pourrait constituer une autre stratégie mobilisatrice de l'institution de tutelle. De sa place, chacun doit pouvoir mesurer les risques qu'il fait courir à un enfant en ne faisant rien.

2.5.6. Inquiétudes exprimées ou non exprimées par des professionnels et le seuil de tolérance influençant les décisions d'orientation

Dans cette recherche, ce facteur concerne avant tout l'évolution finale réalisée par le SAJE en vue de l'orientation ultérieure. Tillard et Mosca (2016), dans la recherche portant sur les tiers dignes de confiance, ont constaté que « toute parole retenue entraîne le doute et la méfiance du travailleur social à l'égard de la personne qui détient l'information, voire de toutes les personnes la possédant et ne l'ayant pas communiquée spontanément » (p.93). L'impact de ces facteurs est renforcé dans des situations à la marge, ambiguës où les risques de danger ne sont pas factuels mais soupçonnés. L'un des professionnels le relate de cette manière *: « Ça été très très délicat parce qu'ici en interne ça a suscité pas mal de désaccords, ça nous a mis beaucoup au travail ce qui s'est passé et donc euh sur ce que ça a suscité comme inquiétudes chez certains,*

moins chez d'autres et nous il a fallu une synthèse avec le médecin psychiatre pour arriver à cette formulation-là, ce n'est ni dramatiser ni banaliser quoi » (situation H).

Les inquiétudes exprimées ou non qui peuvent motiver ou justifier une décision sont étroitement liées à la notion du seuil de tolérance selon lequel un problème peut devenir urgent ou pas selon la lecture individuelle ou collective de la situation par le décideur. Dans une situation de doute, qu'est-ce qui fait réagir le décideur, le doute lui-même ? L'accumulation des facteurs de risque ? Son ressenti, capacités d'évaluation et niveau de formation d'une équipe ? Qu'est-ce qui fait que certaines équipes ne proposent pas une mesure de protection à la fin du MAJE malgré les incitations fortes de l'ASE et autres partenaires impliqués qui restent inquiets quant à la situation de l'enfant ? Il est important de souligner que certaines situations analysées manifestent une fragilité quasi permanente.

Comme le montrent les extraits présentés ci-après, dans ce cas les professionnels du SAJE vont avant tout prendre en compte la présence dans la vie de l'enfant de services autre que la protection de l'enfance.

Situation J. *« On en a eu une autre mesure où on s'est arrêtés, où il y aurait peut-être besoin encore de protection de l'enfance, mais il y a un SESSAD et on sait que ce SESSAD-là travaille très bien avec la famille justement sur les positionnements éducatifs. Il y n'a pas de notion de gros danger, donc on peut faire sans dispositif de la protection de l'enfance. Il y a d'autres situations où avec les CMP, les centres de soins, c'est presque une bataille à couteaux ouverts pour savoir comment on priorise quoi. Quand on parle à la fois du ULIS où les places sont chères, c'est tous les soirs etc. et qu'on est là en train de dire : « Il faut la sortir du domicile familial. » Alors du coup ils disent : « Oui, mais quand ? Parce que nous, si on veut la faire entrer dans cette USIS-là et puis que vous la placez là, là c'est très problématique ».*

Les résultats de cette recherche permettent de constater une certaine résilience et indépendance des services qui se concrétisent dans les décisions de ne pas orienter certaines familles vers un service spécialisé relevant de la protection de l'enfance ou du champ médico-social, malgré l'inquiétude des autres services (y compris parfois de l'ASE). Cependant, les difficultés relevant de la situation peuvent s'inscrire dans une certaine permanence ou chronicité. Pour illustrer cela, nous proposons une lecture des facteurs identifiés à l'entrée au SAJE et à la sortie, motivant la « non-orientation ».

Situation C. La situation de l'enfant a été connue par le service social scolaire depuis 2015. Pour répondre aux difficultés d'apprentissage et de comportement de l'enfant, l'école a mis en place depuis plusieurs années un suivi par le Maître G et par le dispositif R'école. Mme est devenue mère à l'âge de 17 ans. Elle vit chez ses parents avec d'autres enfants de sa mère (16 ans, 13 ans et 8 ans). 3 générations cohabitent sous le même toit. Madame partage sa chambre avec sa sœur et sa fille. L'enfant dort dans le lit de sa mère. Mme n'a jamais vécu avec le père de sa fille, qui vit au domicile de sa mère à lui, sans emploi actuellement. La mère se dit peu disponible compte tenu de la formation qu'elle suit. Les raisons qui ont motivé l'école à orienter la famille vers le SAJE mettaient en avant le peu de disponibilité des deux parents et leur faible implication dans l'éducation de l'enfant. Répétitivement l'enfant est resté très longtemps à l'école et dans l'accueil après l'école. Il a été accompagné à l'école par son oncle qui est un

enfant de 10 ans ou un jeune de 8 ans et sporadiquement par sa mère. En 2017, le rapport du SAJE mentionne, « en vue de la situation et des éléments inquiétants en notre connaissance (SAJE) l'école pensait rédiger une information préoccupante auquel cas nous aurions joint une note complémentaire de notre service. L'attente de l'action de la part de Mme nous semblait déterminante dans cette décision » - cette information a été transmise à la mère lors de l'entretien au SAJE en mai 2017. Durant la même année, l'enfant change d'école dont l'AS met en place le PAP. Les attentes vis-à-vis de la mère de la part du SAJE et de l'école sont expliquées à nouveau à la mère, le placement d'enfant est envisagé si la situation reste inchangée ». Le SAJE contractualisé donc avec la mère que dans un délai de 15 jours elle rencontrera l'AS et l'enseignante pour un échange autour de la situation scolaire de l'enfant.

A la fin de la mesure, un an après, le manque d'orientation est motivé de cette manière par le SAJE : « La relation mère enfant est améliorée. Mère tente dans le quotidien de laisser des temps de latence à l'enfant pour qu'elle s'autonomise. Aujourd'hui la mère est en mesure de proposer un cadre sécurisant Depuis le début de la mesure, elle a su entendre nos recommandations, en les déclinant à sa façon dans le quotidien. « Au vu de l'entourage familial, Mme pourrait continuer à bénéficier de soin dans l'éducation de sa fille, ce qui pourrait pallier aux éventuels manquements. Nous pensons donc qu'aucune orientation n'est à préconiser ».

Situation N. Enfant à signaler au service social scolaire par le RASED pour les difficultés scolaires de l'enfant et le manque d'accompagnement par les parents. Selon l'enseignante, l'enfant est livré à lui-même ; soutenu par ses frères et sœurs. L'école note : difficultés scolaires, l'enfant inhibé, manque de maturité, difficultés d'organisation, retard scolaire. L'école propose de faire des tests psychologiques pour déterminer les difficultés scolaires. Pendant la mesure, la famille n'a pas fait à temps le dossier d'inscription au collège où une place dans une classe spécifique a été réservée pour l'enfant. Affecté dans un autre collège, il a été inscrit dans une classe de bon niveau. Il est donc en difficulté, car il n'a pas acquis des bases lui permettant d'être au niveau scolaire demandé. La famille a fait la demande de transfert qui a été refusée en octobre. Il a commencé le collège avec 10 jours de retard, son dossier n'a pas été remis à temps. L'enfant doit faire un trajet de 30 min en bus pour aller à l'école. Il arrive en retard sans ses affaires. Cela demande un effort considérable passé dans le transport. Le père accompagne l'enfant au collège tous les jours pour que l'enfant ne soit pas en retard. Les parents souhaitent avoir l'affectation dans le collège plus proche. Les difficultés financières de la famille ajoutées à la rentrée scolaire difficile de l'enfant, les problèmes de santé du père provoquaient un niveau élevé de stress à la famille. L'enfant montre le signe de décrochage scolaire. Selon le SAJE, l'enfant est conscient de ses difficultés et de ses capacités, acteur de son évolution, donne l'avis sur l'accompagnement par le SAJE, dis ce qui lui convient ou pas. A la fin de la mesure, compte tenu des difficultés permanentes mais pas très alarmantes, le SAJE prend une décision d'orienter l'enfant vers l'association de patronage pour prendre la suite de la mesure d'accueil de jour. Le SAJE fait cette proposition à la famille qui est d'accord mais qui souhaite que l'accompagnement par le SAJE se poursuive. Le SAJE ne souhaite ou ne peut pas poursuivre, la mesure prend fin après 21 mois d'accompagnement.

Nous notons également que dans cinq mesures (N, R, J, Q, I) parmi celles analysées, l'orientation vers l'association de parrainage a été faite. Dans une mesure, cette orientation a

été vue comme une créativité, un nouveau partenariat face à l'impasse institutionnel (Q). Dans une autre situation, cela a été considéré comme une réponse à une difficulté quasi chronique (N). Dans la situation R, l'orientation vers l'association de parrainage à la fin de la MAJE devait offrir une ouverture de la famille vers l'extérieur. Ce professionnel l'exprime ainsi : *« je voudrais mettre en place Parrain par Mille (..) permet d'avoir des parrains comme ça il aura quand même un suivi qui les permet de bénéficier…ils sont quand même chez eux, entre eux, la maman n'a pas beaucoup d'argent donc.. de bénéficier d'un accroche extérieur, d'avoir un autre soutien même si c'est pas des éducateurs, mais il aura au moins un autre adulte qui pourra les aider et proposer des choses quoi ».* . Cette orientation n'a pas eu forcément une effectivité plus élevée que les autres orientations. Il s'est montré que si les parents ne comprennent pas l'orientation, elle peut leur paraitre ambiguë. « *Avec aussi la famille de parrainage qui n'a pas pu prendre place, puisque les parents en fait étaient pas forcément d'accord. On avait beau en parler à deux-trois entretiens, on sentait beaucoup de réticence. La mère disait que l'école mentait sur ce que faisait son fils. Déjà les grandes sœurs pour qu'elles se centrent plus sur leur scolarité que sur la responsabilité de ces petits frères puisqu'il y en a trois. Et c'est vrai que voilà, la famille de parrainage tenait pendant un temps, mais ça n'a pas pu aboutir. Et avec pour le coup, je pense, des parents en plus qui ne savent pas ce qu'ils font ici. »*

Le fait que certains professionnels ont travaillé ou connaissaient les professionnels de cette association de parrainage a été noté comme un facteur facilitant.

2.5.7. Sentiment d'être en difficulté face à l'enfant

Les sentiments d'être en difficulté face à l'enfant ont été exprimés comme facteur agissant dans les processus décisionnels aussi bien directement par les professionnels du SAJE que dans les écrits professionnels relatant la difficulté de l'enseignante ou de l'équipe pédagogique au sein de l'école. Du point de vue général, nous analysons cette difficulté par un manque de décodage, par un déficit organisationnel, par une difficulté à anticiper ce que les problèmes manifestés par l'enfant suscitent. Concernant l'école, il s'agit des situations dans lesquelles les enseignants se trouvent en difficulté, car ils ne peuvent pas consacrer toute leur attention sur un enfant au sein de la classe. Contenir l'agressivité et la violence exprimées par l'enfant dans de nombreuses situations analysées constitue une difficulté importante pour l'équipe pédagogique.

Les situations où cette difficulté a été exprimée par le SAJE concernent les situations orientées tardivement, où la mesure SAJE, malgré les efforts, n'a pas apporté d'amélioration. Ce sentiment de difficulté est associé à la permanence de la difficulté perçue et le sentiment de l'inefficacité, l'impression de « tourner en rond », de tous les intervenants dans les processus décisionnels. Ce type de situation confronte le professionnel dès le début d'accueil à une crainte d'être mis en échec, de ne plus faire face ou de s'épuiser.

Le sentiment de difficulté a été également exprimé à partir de situations (rares) où la relation établie entre l'éducateur et le jeune est marquée par une certaine agressivité empêchant l'évolution de la mesure éducative. Dans ce dernier cas, l'équipe est une ressource indispensable permettant de moduler aussi bien le temps d'accueil que les modalités relationnelles pour maintenir, malgré tout, le contact avec les jeunes.

2.6. Interactions entre les facteurs

2.6.1. Mobilisation des institutions en fonction de l'évolution du comportement de l'enfant

Les enfants accompagnés par les SAJE et faisant partie de cette recherche montrent une forte et irrégulière agitation à l'école, une instabilité émotionnelle, des troubles de l'attention et d'apprentissage. Ces difficultés fluctuent et s'alternent avec des périodes d'apaisement plus ou moins longues. La psychologue d'un des SAJE a souligné que très souvent il s'agit d'enfants très intelligents et sensibles, voire à « hauts potentiels », qui par les comportements inadaptés au cadre, réagissent aux conditions de leur milieu, aux événements qui surviennent dans leurs vies et montrent leur mal-être.

Les objectifs de la mesure tels que définis dans le projet d'accueil indiquent très souvent : « agitation et manque de concertation, difficulté à respecter le cadre, manque de confiance, difficultés d'apprentissage, etc. ». Face aux difficultés de l'enfant et face aux difficultés de l'équipe pédagogique à pouvoir y remédier, l'école appelle souvent à la concertation dans les moments de crise. Dans ces situations, le SAJE interpelé par l'école essaie de déjouer un élément stabilisateur. La situation B est un des exemples parmi d'autres : le comportement de l'enfant se dégrade, l'école interpelle le SAJE qui met en place un dispositif psycho éducatif, en incluant l'école. Sur la base d'un carnet utilisé par l'école et le SAJE, ce dernier prend connaissance de la façon la plus précise des actes de l'enfant au sein de l'école, en leur demandant des comptes rendus hebdo, dont le contenu est ensuite repris en entretien.

D'une certaine manière, c'est le comportement de l'enfant à l'école qui dicte le rythme tant au niveau du temps d'accompagnement que du temps de concertation partenariale : un événement ou une dégradation brute observée au niveau du comportement de l'enfant à l'école active des mobilisations en chaîne de la part des professionnels. Il est cependant rare que ce type de concertation, dans une situation de crise, conduise à une prise de décision. Quand ceci a lieu, il s'agit avant tout de partage des tâches entre les institutions pour stabiliser la situation de l'enfant. La pertinence de cette pratique peut être interrogée si l'on prend en compte la dimension du besoin de la sécurité de l'enfant, identifié comme un « méta-besoin » en protection de l'enfance (Martin-Blachais, 2017) compte tenu de la rationalité limitée (March, Simon, 1964)[31] des acteurs réunis autour d'une institution en crise face au comportement agité de l'enfant. Une certaine forme de stabilité et de permanence dans la concertation entre acteurs (y compris la famille) en tant que réseau ne serait-elle pas plus sécure pour la famille ? Cette stabilité et permanence pourraient procurer une attention enveloppante aux processus psycho-sociaux-éducatifs initiés par les différents accompagnements sectoriels.

[31] Le postulat de rationalité limitée veut dire que les individus ne fonctionnent pas selon un modèle de rationalité pure ou absolue. Lorsqu'ils ont des décisions à prendre ils manquent d'information, ils ont des incertitudes et ont une capacité cognitive limitée. Malgré tout ils prennent des décisions qu'on peut qualifier satisfaisantes par rapport au contexte

2.6.2. Difficultés de communication entre les parents et l'école

Les relations entre les parents et les établissements scolaires forment un champ majeur dans lequel les parents sont soutenus par le SAJE. Un premier constat est le sentiment du parent d'être « harcelé » par l'école. De l'autre côté, lorsque l'enfant manifeste des comportements difficiles à l'école et non pas à la maison et lorsque les parents ont du mal à comprendre les attentes qui lui sont adressées par l'école, une certaine méfiance dans la relation parents-enfants s'installe et le parent peut adopter une attitude d'évitement pour s'exposer dans une relation où il occupe une place de dominé. P. Perier (2017) souligne qu'« endosser le rôle de « parent d'élève » suppose des compétences et une familiarité avec l'école sans lesquelles les parents redoutent de s'exposer, de ne pas parvenir à contrôler l'image de soi et au final, d'apparaître illégitimes. Tout se passe comme si fréquenter l'institution scolaire requérait des « droits d'entrée symboliques » (maîtrise du langage, des codes de la relation, des règles en usage, etc.) qui autorisent les parents à y accéder et où ils sont dès lors autorisés ».

Situation C. Le SAJE apprend les difficultés de communication entre l'école et la famille lors d'un entretien téléphonique avec l'AS scolaire « d*'après l'équipe scolaire, il s'avère compliqué d'échanger, voire de rencontrer la mère. Elle semble occulter les appels, ne jamais rappeler l'école et n'a pas jusqu'à présent honoré les rdv fixés* ». Le SAJE apprend « qu'aucune rencontre physique n'a eu lieu avec l'ensemble de l'équipe scolaire (enseignante, directrice, animateurs, AS scolaire). Le positionnement de l'école est très clair, leur choix est de ne plus relancer la mère malgré leurs inquiétudes ». Le SAJE a transmis les inquiétudes de l'école à la mère. La mère est surprise « personne ne l'aurait informée des difficultés. Elle dit de ne pas être au courant ». « *En vue de la situation et des éléments inquiétants, l'école pensait rédiger une information préoccupante, auquel cas nous [le SAJE] aurons à joindre une note complémentaire. L'attente de l'action de la part de Mme nous semblait déterminante dans cette décision* ».

2.6.3. Surcharge et horaires décalés du parent et modalités d'accompagnement par les services de soin

A. Turlais (2016) a remarqué dans sa thèse que l'école est souvent la première à solliciter le CMP en ce qui concerne les enfants présentant des troubles d'apprentissage et/ou de comportement. Les résultats de notre enquête ont montré que le maintien et la continuité d'une prise en charge au CMP ou au CMPP ne vont pas de soi au sein du public accueilli par les SAJE et le SAPPEJ. Les parents ont souligné que cette modalité d'accompagnement est dépourvue de sens et amène les parents à arrêter la prise en charge. Ce manque de sens peut découler du fait que les parents pensent que l'école n'a pas fait le nécessaire pour remédier aux difficultés de l'enfant et que l'orientation vers le CMP déplace le problème et éloigne l'enfant d'une solution adaptée. L'opinion du décideur (parents) associée aux modalités de la prise en charge proposées par ces structures du soin constituent des facteurs majeurs qui motivent les ruptures du soin. Dans la quasi-totalité des situations analysées, les SAJE et le SAPPEJ essaient de retisser les liens entre les familles et ces structures de soins, en construisant le sens par des biais, des rendez-vous soutenus avec la psychologue du service ainsi que les visites du SESSAD, ITEP ou ULIS. Les parents peuvent se sentir sous pression, lorsque les représentants institutionnels (médecin scolaire, AS, enseignant, directeur, éducateur) qui composent l'équipe éducative demandent que les parents prennent rendez-vous au CMP pour commencer la prise

en charge ou encore procéder à une reconnaissance du handicap par la MDPH afin que l'enfant puisse bénéficier d'aménagement scolaire et d'une AVS (situation I). L'insistance, les modalités d'accompagnement ainsi que les horaires de consultation souvent inadaptés à l'emploi du temps des parents font que la prise en charge est marquée par les ruptures des liens et de sens que le SAJE vise à réinstaurer.

Situation L. *« La mère s'est opposée à une prise en charge psychologique suggérée par l'enseignante, en soulignant qu'il a eu 2 prises en charge en pédopsychiatrie en 2015 et en 2016. La mère explique l'arrêt de ces suivis par la non-adhésion du père, les difficultés pratiques rendant impossible l'accompagnement, la remise en question de l'efficacité du suivi sur son fils. La mère est cependant d'accord que le SAJE initie un nouveau suivi et accélère la prise en charge au CMPP* ».

2.6.4. Rythme soutenu d'accueil au SAJE

L'éloignement géographique entre le domicile et le SAJE, le rythme soutenu d'accompagnement au sein du SAJE nécessitant une présence fréquente de l'enfant et des parents peut provoquer un sentiment de lassitude chez le parent et un manque d'envie de continuer la MAJ, en tenant compte aussi des occupations et du manque de la stabilité des parents à un moment donné de son parcours (situations B et C).

Situation C. A la fin du mois de septembre, l'enfant est entrée dans les apprentissages, en faisant beaucoup de progrès au SAJE et à l'école. Puis, pendant 2 mois la mère ne l'amenait pas au SAJE malgré les sollicitations. La situation s'est dégradée à l'école durant le mois de novembre. « Sans l'intervention d'une TISF, l'accueil au SAJE sera fluctuant et discordant ». Dans le rapport de renouvellement suivant nous pouvons lire : l'échec de la mise place de l'accompagnement de l'enfant par une TISF, car la mère n'a pas transmis les documents nécessaires dont le SAJE avait besoin. Finalement, la mère s'est organisée seule avec l'aide de son entourage pour que l'enfant puisse participer aux activités du SAJE.

Le SAJE et le SAPPEJ modulent le temps d'accueil en fonction du comportement de l'enfant, des besoins identifiés par l'équipe éducative et les partenaires. Parfois, les parents eux-mêmes voient qu'à la suite de la réduction de la fréquence d'accueil, le comportement du fils se dégrade. L'équipe éducative réfléchit donc avec les parents à la façon de mieux moduler l'accueil.

Une présence irrégulière ou les absences des parents et de l'enfant aux activités organisées par le SAJE inquiètent l'équipe et constituent une alerte leur permettant de renforcer l'attention. De même, l'équipe observe attentivement qui accompagne l'enfant au SAJE et qui le récupère. Ces moments sont aussi des occasions d'échange informel avec les parents.

Situation D. L'équipe du SAJE constate qu'après la réunion de l'équipe éducative, la mère engagée dans la mesure. L'accompagnement au sein du SAJE a commencé à se déliter en octobre, mère n'accompagnant l'enfant au SAJE qu'une fois sur deux. En octobre et novembre, la mère et la fille ne sont pas venues à l'atelier parent-enfant, même si l'éducateur les a vus la semaine qui précédait l'atelier. Au téléphone la mère s'engage à venir avec l'enfant, mais ni l'enfant ni la mère ne sont pas venus. A nouveau, en décembre, l'enfant et la mère commencent à fréquenter le SAJE régulièrement.

Situation M. *« Mère absente, partie à l'étranger sans prévenir le SAJE. Educatrice insiste pour pouvoir avoir des nouvelles. Elle finit par comprendre que la grand-mère est au domicile et prendre soin de la maison pendant l'absence de la mère* ».

Dans plusieurs situations, l'équipe du SAJE souligne dans son rapport final un besoin de prolongement de la mesure, mais compte tenu de l'éloignement géographique du domicile de l'enfant par rapport au service, elle s'abstient et ne formalise pas cette proposition.

2.6.5. Changements d'avis par le décideur, suite au changement de la situation de la famille, aux observations effectuées et nouvelles informations reçues

La recherche d'une solution après le SAJE commence le plus souvent au cours du deuxième renouvellement (après un an de mesure). Certains rapports montrent l'enchaînement de la pensée, des projets d'orientation en exploration qui parfois n'aboutissent pas, en fonction de l'évolution de la situation, mais avant tout en fonction de sa perception de la situation. La discussion en équipe permet de relativiser et d'aller au-delà des perceptions individuelles.

Les SAJE et le SAPPEJ possèdent plusieurs outils leur permettant de réaliser des analyses étayées des situations familiales. Les séjours éducatifs constituent des espaces qui rendent possible un temps de ressourcement qui renforce le lien entre les parents et les enfants et/ou des espaces d'observation et d'étayage dans le quotidien par des professionnels qui peuvent ensuite apporter un nouvel éclairage sur les ressources et les dynamiques familiales ou les comportements des enfants en groupes (séjour collectif).

Le séjour peut avoir une double visée d'établir la relation de confiance et observer et évaluer les relations parents-enfants et les pratiques parentales. Le fait que ces deux objectifs sont associés peut poser des questions éthiques vis-à-vis des membres de la famille qui finalement ne savent pas quand ils sont évalués et quand ils peuvent s'ouvrir davantage à la relation de soutien proposée. Dans un des SAJE, un professionnel nous explique que : *« les séjours sont proposés dès le début de la prise en charge au bout de six mois. Tant que les parents sont en confiance pour pouvoir le faire et ils partent avec les professionnels et les parents pour pouvoir faire connaissance. Et ça, c'est un levier qui marche du tonnerre pour faire travailler avec les parents après. Il y a une confiance qui s'installe. Et quelquefois on voit des choses mais très inquiétantes, qui bousculent beaucoup les professionnels, il va falloir les travailler pour réussir à pouvoir remodifier les choses, refaire un séjour pour pouvoir voir s'il y a une évolution dans le comportement du parent vis-à-vis de son enfant, etc. ».*

L'organisation d'un séjour est dans la plupart du temps réfléchie en amont. Parfois, ce temps constitue un déclic qui réoriente la décision finale sur les suites données après le SAJE.

Situation M. D'après les impressions de l'équipe, le séjour a été intense et a demandé « une forte mobilisation de notre part. Durant ces 5 journées, nos interventions étaient en permanence nécessaires afin de reposer un minimum de cadres face à des jeunes régulièrement en toute puissance ». L'équipe remarque une passivité de Mme vis-à-vis de son fils et les relations extrêmement conflictuelles avec la mère. Mme est froide, distante, l'enfant apparaît comme une charge au quotidien. « *Après le séjour d'octobre (observation réalisée durant le séjour) l'équipe commence à parler du placement comme possibilité d'orientation fortement vers une possibilité de séparation temporaire de madame avec son fils, qui pourrait être bénéfique pour E, à la condition de pouvoir travailler en parallèle la relation mère-enfant dans un espace adapté. L'éloignement permettrait peut-être madame de changer son positionnement vis-à-vis de son fils, à partir d'une relation choisie qui ne serait pas vécue comme contraignante* ».

2.6.6. Situation qui oblige les professionnels à sortir du cadre

La situation complexe, l'impasse ou la passivité d'un partenaire, l'habitus du SAJE d'aller en avant, d'impulser une nouvelle dynamique dans le système d'intervention pour améliorer la situation de l'enfant ou rompre avec les difficultés persistantes, amène le SAJE à établir de nouveaux partenariats ou intervenir dans les domaines qui dépassent la protection de l'enfance stricto sensu. Comme relate une éducatrice au sujet de la nécessité de relogement pour une famille en procédure d'expulsion. *« Dans cette situation d'ailleurs je suis un peu sortie du cadre. Quand vous allez à domicile avec quatre enfants et en cours de route la maman est tombée enceinte, il y a un cinquième enfant qui arrive. Ils sont dans à peine un 20-15 m² en procédure d'expulsion. Donc oui, j'ai fait les courriers, oui j'ai accompagné la famille rencontrer un élu, bien sûr toujours en consultant, en réunion, ça a demandé du temps. Mais je me suis dit : « Si, grâce au fait qu'ils aient une… » enfin « grâce » entre guillemets, le fait qu'ils aient une mesure éducative, ça peut aider en plus de tout le travail éducatif qu'on fait, avoir un appartement et bien pourquoi pas. » (Situation A)*

Conclusion de la deuxième partie

L'analyse des facteurs qui influencent les processus décisionnels constitue le point central de cette recherche. L'articulation entre ces facteurs est une dynamique récursive, c'est-à-dire qu'ils apparaissent en même temps comme effet et comme cause de la décision. La complexité de ces processus nous permet de dire que le tout (la décision) est bien évidemment plus que la somme des éléments qui la composent et des facteurs qui l'influencent.

Cette partie a débuté par une analyse compréhensive des rapports entre les SAJE, le SAPPEJ et ses principaux partenaires ou institutions de tutelle. Cette présentation est loin d'être exhaustive. De plus le SAPPEJ a un fonctionnement spécifique et ses collaborations sont régies par d'autres accords notamment avec la PJJ, le Rectorat de Paris ou encore le secteur de soin. Une analyse approfondie des documents relatifs à ces partenariats serait tout à fait intéressante à faire. Cependant nous utilisons avant tout ces informations pour présenter le paysage institutionnel, contextualiser les facteurs et l'articulation entre eux. La présentation analytique de chaque type de facteurs nous a conduits à séparer les items. Dans la réalité des pratiques, les situations concrètes sont davantage imbriquées les unes dans les autres.

De nombreux facteurs identifiés dans la recherche nous ont conduits à choisir des sous-catégories pour structurer la présentation. Dans cette logique, nous avons identifié les facteurs liés à l'enfant et à ses besoins, les facteurs centrés sur la vie familiale et la parentalité, les facteurs relatifs à l'environnement proche de l'enfant. Ce qui nous intéresse ici est d'identifier dans quelle mesure ce qui est « perçu » et ce qui est « exprimé » comme étant un « besoin de l'enfant », autant par les professionnels que par les parents, peut influencer les moments décisionnels. Il est intéressant de souligner que 70% des situations étudiées dans cette recherche correspondent à des familles dans lesquelles au moins un parent est issu de l'immigration. Malgré ce constat, les origines des parents restent très peu exploitées dans les dossiers individuels au sein des SAJE. De même pour la situation matrimoniale des parents. Les équipes semblent être davantage préoccupées par la présence d'un adulte signifiant dans l'environnement de l'enfant, par la qualité des relations établies par l'enfant et ses proches.

L'accompagnement vise à inclure les proches de l'enfant, peu importe finalement les aspects légaux qui régissent ces rapports. Nous pouvons supposer que le contexte de la diversité et l'appartenance culturelle de la majorité des familles obligent les équipes à une telle ouverture. Même si cela leur pose parfois question, notamment lorsqu'il s'agit de l'écart entre les valeurs énoncées par la famille et les pratiques éducatives mises en œuvre au sein de celle-ci.

L'analyse des facteurs organisationnels présente un environnement institutionnel complexe. L'accompagnement du SAJE et du SAPPEJ se situe parfois dans les interstices, entre les champs d'action d'autres professionnels. Il apparait assez clairement que lorsque ces services « entrent en jeu », ils dynamisent le réseau d'institutions présentes et pallient aux dysfonctionnements du système de la protection de l'enfance. Ceci se fait parfois par une interpellation ou une suppléance, pour ceux qui ne sont pas en capacité de répondre. L'analyse des facteurs organisationnels montre bien les insuffisances de l'écosystème dans lequel fonctionnent les services concernés, leurs conséquences sur les décideurs, la conduite des mesures et par là même la dégradation de la situation de l'enfant. La causalité circulaire observée conduit au constat que les facteurs organisationnels peuvent complexifier les facteurs de cas, voir multiplier les risques pour l'enfant.

Les facteurs liés au(x) décideur(s) sont en partie liés aux facteurs organisationnels par les effets qu'ils produisent sur ces premiers. Bien évidemment, il s'agit également de la posture professionnelle qui se construit tout au long du parcours personnel et professionnel de la personne. La culture organisationnelle et le climat socio-émotionnel (Durning 1985) au sein de l'organisation en tant que concepts attachés permettraient de développer l'analyse davantage.

La catégorie « facteurs relationnels » a permis de donner le statut de facteur à part aux expériences parentales qui découlent des rapports qu'ils entretiennent avec l'école ou avec les services. La récurrence et l'importance de ces expériences de nature relationnelle (dans la littérature scientifique et dans cette recherche) nous ont amenés à les différencier des simples interactions entre les facteurs identifiés dans le modèle écologique de la prise de décision.

PARTIE 3

De l’admission au SAJE aux orientations de fin de mesure - effectivité des décisions prises

3.1. Implication des familles dans la mesure d'accompagnement

Les SAJE proposent un accompagnement qui s'inscrit dans un cadre juridique et institutionnel visant à impliquer les familles dans la dynamique d'intervention socioéducative. Il s'agit ici de présenter la manière dont les familles adhèrent à la mesure, participent au sein du dispositif et expérimentent l'accueil de jour. Après la présentation concrète des supports d'intervention et de leur logique à partir du point de vue des professionnels, la représentation des parents et des enfants sera étudiée en vue de mieux situer les enjeux qui caractérisent le temps de l'accompagnement et qui se trouvent en lien avec l'orientation lorsqu'il prend fin.

3.1.1. La participation parentale à la mesure

La participation des parents dans les dispositifs de protection l'enfance n'est pas un « allant de soi ». Comme l'ont montré les recherches en éducation familiale, l'idée d'une suppléance introduite par Durning (1995) est apparue dans les années 1990 et l'histoire de la protection de l'enfance est marquée par un long passé où, tout au long du XX^{e} siècle, les parents étaient tenus à l'écart de l'accompagnement de leurs enfants notamment dans les mesures de placement. Il a fallu attendre le rapport officiel de Bianco et Lamy (1980) qui a dénoncé l'exclusion systématique des principaux intéressés, c'est-à-dire les familles, des dispositifs qui pourtant les concernaient directement. Ce rapport a engagé une refonte institutionnelle, initiée par la loi n°84-422 du 6 juin 1984 qui a introduit un ensemble de droits au profit des bénéficiaires des services de protection de l'enfance. La protection de l'enfance se construit avec des lois successives mais il a fallu attendre le rapport Roméo (2001) pour remarquer la transformation du regard porté sur les parents et souligner la nécessité d'associer les parents au projet éducatif de leur(s) enfant(s), dans le cadre d'une démarche co-éducative ; condition *sine qua non* de l'évolution des relations entre les familles et les professionnels. Cela s'est concrétisé par les lois successives transformant la protection de l'enfance : la loi du 2 janvier 2002, celles du 5 mars 2005 et du 14 mars 2016.

Si la loi est considérée comme pouvant favoriser des évolutions institutionnelles, les pratiques et les cultures professionnelles ont besoin de temps pour changer. Les études plus récentes centrées sur la question du partenariat entre professionnels et parents mettent évidence tous les points d'achoppement de la relation qui se situent tant sur l'asymétrie de la place de ces derniers vis-à-vis des travailleurs sociaux (Sécher, 2010) que sur l'inadéquation entre les exigences professionnelles des uns et les attentes des autres (Sellenet, 2003). Aujourd'hui encore, la participation des parents en protection de l'enfance fait face à des enjeux complexes, en particulier lorsqu'il s'agit d'une aide contrainte (Rurka *et al*., 2011 ; Euillet, Ganne et Turlais, 2019).

Ces constats relatifs à la participation parentale dans le cadre des interventions en protection de l'enfance restent d'actualité, surtout lorsque la participation des familles relève d'une injonction institutionnelle (Guigue, 2010). Comme nous l'avons vu dans les sections dédiées à la contextualisation, les accueils de jour qui s'inscrivent dans la dynamique des innovations socioéducatives se situent à rebours d'un impératif institutionnel de participation des acteurs. Les mesures, basées sur l'adhésion des personnes concernées, se construisent majoritairement dans un souci constant d'inclure l'enfant et ses parents (ainsi que d'autres membres de la famille

lorsque cela le nécessite) dans le dispositif qui, selon les textes, a un caractère principalement préventif dans le champ de l'aide sociale à l'enfance. Les rapports d'activité des SAJE, les protocoles de collaboration analysés et les entretiens avec les professionnels montrent bien que la participation des parents à la mesure est une des conditions de base pour que l'accompagnement se mette en place (lorsqu'il s'agit de mesures administratives). Ainsi, les trois niveaux de participation que Knorth (2002) identifie dans le cadre des mesures en protection de l'enfance[32] ont quasiment le statut de prérequis pour entrer dans un dispositif d'accueil de jour. La recherche de l'accord et de l'engagement parental par le service social scolaire au moment de l'orientation vers le SAJE ponctue le processus d'orientation qui parfois nécessite un temps conséquent d'observation et d'entretien avec les parents.

3.1.1.1. Une implication qui se travaille dès l'orientation

Comme cela a été présenté dans la partie relative à la contextualisation, l'adhésion parentale à la mesure est une condition première pour être admis en accueil de jour. Cette recherche de l'adhésion déjà commencée avec l'assistante de service sociale se prolonge lors du premier entretien avec les professionnels du SAJE, appelé « entretien de préadmission ».

> *Entretien avec une cheffe de service d'un SAJE* .Cheffe de service : nous, on explique à la famille quelles sont nos missions en étant assez précis et en prime abord de rappeler qu'on est dans le cadre de la protection de l'enfance et qu'on aura des comptes à rendre à l'ASE, sous-entendu que s'il y avait des suspicions de maltraitance, de violence, il y aurait un signalement. Ça peut être très bien verbalisé ou alors on peut le dire à mi-mots en disant qu'on travaille dans le cadre de la protection de l'enfance. Ensuite, une donnée qui est essentielle, c'est de dire que sans une adhésion authentique des parents auprès des professionnels du SAJE, y'a peu de chances que ça matche. Donc on précise qu'il y aurait des entretiens réguliers avec la psy, des entretiens réguliers psy-éduc et des entretiens avec les éducs et vient ensuite en troisième plan l'accueil de l'enfant autour d'entretiens et d'ateliers, voilà. Ça c'est vraiment les points dits systématiquement à chacune des pré-admissions.

Cette première rencontre est très importante du point de vue des professionnels, car c'est un temps d'information des familles. Ces informations concernent le déroulement précis de l'intervention : sa temporalité, son cadre, ses missions et ses activités. Elles se centrent également sur ce qui relève de la dimension préventive de protection de l'enfance qui est à la base du lien de confiance qui va se nouer avec les familles. L'extrait d'entretien avec la cheffe de service parle du signalement, un autre chef de service évoque aussi les informations préoccupantes (IP) permettant de rappeler, avant la signature du contrat, la mission de protection de l'enfance assurée par le SAJE. Ce rappel de la dimension préventive est pensé comme nécessaire pour favoriser l'adhésion sur le principe d'un consentement éclairé de la part des parents.

Une fois l'entretien de préadmission effectué, la famille informe généralement l'assistante de service social, à l'origine de l'orientation, de sa décision par rapport à la mise en place de la mesure. Cela permet de passer à la signature du « contrat » avec le secteur de l'ASE, pour enfin faire un entretien d'admission au SAJE qui va constituer le point de départ de l'accompagnement. Ici encore, le fait qu'il y ait un tiers représenté par l'assistante de service

32 Les trois niveaux de participation sont les suivants : être informé, être écouté, être impliqué.

sociale favorise la continuité du lien institutionnel et inter-professionnel et par là même l'effectivité du suivi. Les relations asymétriques de pouvoir qui caractérisent les relations entre parents et professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance (Rurka, 2008) peuvent en effet être susceptibles d'influencer l'adhésion parentale, rendant ainsi le partenariat « erroné » (Sellenet, 2003). Ainsi, le fait que la décision des parents de s'engager ou non dans le dispositif SAJE se travaille avec l'assistante de service social et soit annoncée auprès d'elle permet de diminuer le risque d'une admission contrainte par l'institution.

3.1.1.2. Représentations parentales de l'accompagnement socio-éducatif de l'enfant

Malgré ce protocole d'entrée dans la mesure qui se construit avec les parents, cela n'empêche pas certaines interrogations, quelques doutes et parfois même des appréhensions au début de l'accompagnement. Rétrospectivement, des parents déclarent en entretien à propos des premiers temps d'accueil dans les structures que « C'était flou. (…) ça allait se passer comment ? » (situation H) ou encore « on ne sait pas. Ça veut dire quoi tout ça ? » (situation J). Le tableau N°2 présenté dans la première partie montre qu'un nombre important de familles ont déjà été concernées par des mesures de protection de l'enfance (AED, AEMO, TISF ou placement) et se sentent déroutées en début d'accompagnement du fait de la particularité de son cadre éducatif. D'autres parents, peu ou pas familiers des dispositifs de protection de l'enfance, peuvent, dans les premiers temps, associer le SAJE au secteur de l'animation, appelant ainsi les éducateurs des « animateurs ». Parmi ces parents, il y a aussi ceux qui ont une méfiance vis-à-vis de l'accompagnement en raison du fait que la protection de l'enfance soit associée dans leur représentation au placement. Une mère déclare à ce sujet que : « moi je sais, y'a beaucoup des enfants ils sont pris à leurs mamans » (situation I).

Questionnés en entretien à propos de la façon dont ils sont accompagnés au moment de l'étude, c'est-à-dire à 13 mois de mesure en moyenne, les familles ont acquis une expérience du dispositif et comprennent le sens de l'intervention tant du côté de l'enfant que de sa famille. Nombre de parents expriment en effet leur satisfaction vis-à-vis de ce que les équipes apportent aux enfants.

Entretien avec parent C « [Ils font] que l'enfant trouve sa place d'enfant parce que déjà, être au SAJE, c'est que déjà c'est un enfant qui n'est pas à sa place parce qu'il a un comportement qui n'est pas comme les autres élèves à l'école. Donc je pense qu'ils sont là pour encadrer les enfants, à se retrouver sur eux-mêmes, à réussir, à apprendre, pas à les éduquer mais, en quelque sorte oui, tout en leur laissant leur liberté, et en leur donnant leurs limites ».

Le SAJE est perçu, à la différence de l'école, comme un service capable d'identifier les besoins spécifiques de leur enfant ou sa singularité. Exprimé avec d'autres mots, les discours comme celui précédemment cité font souvent référence au cadre éducatif apporté par les professionnels et, conjointement, à l'autonomisation de l'enfant qu'ils pourraient favoriser. Il est aussi souvent question du travail mis en œuvre par les professionnels et de ses effets bénéfiques sur les attitudes de l'enfant dans l'environnement scolaire.

Entretien avec parent C « Ils savent quand dire stop, ils savent comment dire ‘‘là tu peux’’, à ce moment-là, ‘‘non par contre, tu dois te taire’’, à ce moment-là ‘‘oui tu peux faire ça mais il y a ceci’’, il y a des règles à avoir aussi, le comportement, la façon de parler […] c'est comme une mini-éducation quoi, qu'ils redonnent à l'enfant, pour qu'il puisse mieux se comporter au niveau scolaire, garder les mêmes habitudes à l'école ».

Le terme de « mini-éducation » pris dans le sens que la locutrice lui attribue est intéressant, car il est en lien avec celui de « redonner » qu'elle emploie ensuite et fait écho à la façon dont les professionnels viennent suppléer les fonctions parentales concernant le domaine de l'école. Dans la majorité des entretiens où il est question de l'école, c'est principalement l'aspect comportemental qui est évoqué par les parents lorsque l'intervention du SAJE est abordée et, finalement, assez peu celui de la réussite et des apprentissages en lien avec les programmes scolaires. Bien que l'aide aux devoirs et, dans le cadre des PAP, les aspects relatifs aux apprentissages scolaires sont très travaillés durant la mesure, ils demeurent peu visibles dans les discours parentaux, certainement en raison du fait que l'ensemble des activités qui relèvent du domaine pédagogique sont dans la majorité des familles de classes populaires, déléguées aux institutions (Périer, 2005).

Entretien avec parent F « Accompagner les enfants, surtout leurs comportements, le scolaire, c'est un accompagnement un peu plus pour soulager les parents (…) Ça c'est un soulagement. C'est un soutien en plus ».

Cette délégation s'explique, comme le montre P. Périer, non pas en raison d'une supposée « démission parentale » des familles populaires, mais du fait d'un sentiment d'incompétence par rapport à tout ce qui à trait aux apprentissages scolaires. Ce sentiment, qui s'accroît à mesure que l'enfant avance dans son parcours scolaire, fait que les parents, notamment les mères, sont amenées à déléguer dès l'école élémentaire le suivi des « affaires scolaires » aux enseignants et autres bénévoles ou professionnels des différents réseaux d'aide et de soutien dans ce domaine (Périer, 2015).

Outre ces questions liées à la réussite, l'école est le lieu à partir duquel l'intervention socio-éducative se met généralement en place ; c'est celui qui engage le plus de discursivité dans les entretiens avec les parents à propos des apports relatifs à l'accompagnement par les SAJE quant à l'attitude de l'enfant. Ces apports sont formulés à partir de termes qui ont trait à « l'équilibre » des enfants, à leur « apaisement » ou au gain de « confiance » en eux. Les apports du côté de l'environnement familial restent en revanche plus flous. En effet, au cours des entretiens, les changements que la mesure occasionne (ou non) au sein des interactions intrafamiliales et/ou des conditions de vie familiale sont abordées de façon évasive pour la majorité des parents entendus. La dimension interactionnelle et relationnelle pourtant très importante dans de nombreuses situations (comme l'indiquent les dossiers) est souvent éclipsée dans les discours au profit d'une centration sur le comportement de l'enfant (« il est plus apaisé », « il est moins agité ») ou sur le climat familial, sans qu'il ne soit mentionné d'acteurs spécifiques (« ça se passe mieux », « ça s'est calmé »). Les effets de la mesure sont dans de nombreux cas évoqués par les parents, mais le niveau de détail reste particulièrement faible sur ce type de données recueillies par entretien alors que les analyses de dossier indiquent beaucoup d'éléments de changement.

3.1.1.3. Le soutien et l'accompagnement des parents

Les SAJE proposent un accompagnement qui se centre principalement en direction des parents. Il y a plusieurs types d'activités. Les premières citées, parce qu'elles se situent en décalage par rapport aux accompagnements conventionnels, sont celles qui ont pour finalité directe de revaloriser la confiance en soi. Elles concernent principalement les mères et il s'agit par exemple d'ateliers avec une esthéticienne, de groupes d'échange entre parents (café des parents) ou encore de coaching sportif. Même si dans ces exemples il y a l'objectif patent d'une centration sur le développement personnel ou, tout du moins, sur la réhabilitation d'une estime de soi, c'est principalement sur l'axe interactionnel (sans doute recherché par les professionnels) que ces mères trouvent du sens à ces activités alors que beaucoup n'en étaient pas convaincues avant de s'y engager. Il y a ainsi de nombreux discours qui concernent la groupalité : « *on discute entre nous, chacun dit ses idées, par exemple les questions qui sont posées on répond ça, je trouve que ce n'est pas mal parce qu'on trouve les idées des autres »* [entretien avec parent L].

D'autres activités s'orientent davantage sur le divertissement. Ce sont par exemple les ateliers cuisine ou encore les séjours qui vont être proposés aux familles. Ces activités sont l'occasion de faire du lien social entre les parents du SAJE sans qu'elles ne soient directement centrées sur le soutien, tout en le favorisant par les interactions que la situation produit entre parents : *« j'aime bien quand ils font des petits repas entre familles et enfants, je trouve que c'est vraiment bien, tout le monde se retrouve, c'est cool en fait ! C'est détente »* [entretien avec parent C]

Lorsque des parents (souvent en situation de monoparentalité) ont l'occasion de faire des séjours, ce sont des temps particulièrement marquants de leur point de vue. Une mère [situation O] est partie 4 jours avec 3 autres familles faire un séjour en Normandie accompagnée d'une éducatrice et hébergée dans des logements individuels avec son fils.

Parent O : Moi, ça me fait du bien, ça me change beaucoup parce que l'endroit qu'on partait, je n'étais jamais allée et c'est la première fois des activités que l'on avait fait… Donc c'est la première fois que j'ai fait du cheval, j'ai fait du bowling. Donc c'était la première fois et on avait fait quoi encore ? […] et on avait fait aussi le jeu des voitures dans la salle, des….

Enquêteur : Des auto-tamponneuses ?

Parent O : Voilà ! Toutes les activités, c'est la première fois. Je n'ai jamais fait et pour moi c'était une belle occasion de faire ça et comment… Je ne pouvais pas rater ça donc ça changeait beaucoup et pour moi, pour mon fils aussi. […] Donc ça change vraiment beaucoup, c'est bien, ça fait vraiment du bien. […] Et le SAJE il a fait des photos, un album avec les familles qu'on était donc ça fait de bel souvenir quoi.

Pour cette mère, le fait de partager des activités nouvelles avec son enfant avec lequel elle rencontre des difficultés relationnelles a été particulièrement important dans son parcours d'accompagnement. Le changement de contexte, le fait que les activités se fondent sur de la « frivolité », c'est-à-dire sans intention éducative directe et intentionnelle (Brougère, 2005) offre une situation spécifique qui favorise tout à la fois les liens et les échanges avec les autres parents ; un cadre relationnel inédit entre l'enfant, le parent ainsi que le professionnel qui accompagne ; la production d'un évènement marquant dans la mesure parce que certains

parents qui expérimentent ces séjours y trouvent une occasion d'ouverture et de découverte. Ce dernier point est important du point de vue des professionnels comme le rappelle un chef de service car cela favorise l'épanouissement de soi pour des parents qui se trouvent, à une période donnée, très éloignés de ce sentiment et cela « rejaillit forcément sur l'accompagnement et son avancement ».

Le soutien élargi que propose les SAJE est très important pour ceux qui en rencontrent le besoin. Les aides apportées dans le quotidien qui concernent des accès aux droits, des demandes spécifiques pour la constitution de dossiers administratifs ou encore le financement de supports permettant de remédier à des difficultés de la vie quotidienne participent de la reconnaissance des familles envers l'action des professionnels.

Entretien avec parent N *« [Le SAJE] aide les enfants et aide les deux ensembles, prend les parents aussi pour aider. Regarder les papiers, prendre rdv, balader pour qu'on connait des choses un peu. Je trouve que c'est bien. Pour moi, je trouve que c'est bien ».*

L'action n'est pas seulement appréciée du point de vue des parents car il y a aussi une reconnaissance importante envers les professionnels. Certains considèrent même que la relation qu'ils entretiennent avec l'équipe dépasse le cadre de l'action éducative pour toucher à des dimensions qu'elles catégorisent de « familiales ». Ces dimensions trouvent des points d'ancrage dans les références issues de leurs cultures d'origine et des représentations différentes en matière de parentalité : *« un peu comme Afrique quoi. Ils donnent des bons conseils aux enfants (…) parce que nous Afrique : tout le monde t'aide, tu as des repas, là elle a fait le repas du coup tu manges là-bas, et on mange tous ensemble, si ce n'est pas ta maman c'est qui... mais ici c'est maman, papa, rdv* » [entretien avec parent J].

En ce qui concerne les ressources et soutiens apportés aux parents par le SAJE, il y a néanmoins des différences entre les situations qui sont constatées du point de vue des professionnels entre les mesures administratives et judiciaires. Paradoxalement, celles qui relèvent du judiciaire ont moins de possibilités de bénéficier de ressources de soutien par rapport à celles qui sont sous contrat avec l'ASE.

Entretien avec un chef de service : « L'ASE permet d'avoir accès à des ressources en plus comme par exemple la mise en place d'aide à domicile. On a un parent qui part assez tôt parce qu'il fait du ménage. Et bien on va demander une aide à domicile pour qu'elle s'occupe de l'enfant de 7h à 8h et demi pour accompagner l'enfant à l'école. Nous, on n'a pas le budget pour ça et on ne peut pas le demander au juge. Et donc quand ça passe par l'ASE, on a accès à beaucoup plus de possibilités. Et ce qui peut paraître très étonnant, c'est que les situations les plus en danger, qui passent par le juge, bénéficient de moins d'aide parce que l'on a accès à beaucoup moins de ressources. C'est tout le paradoxe. Quand ça passe par l'ASE, l'avantage que l'on peut avoir parfois, c'est de faire appel au responsable adjoint quand il y a une difficulté d'accompagnement et dans ce cas-là, on fait un point avec la famille et le responsable adjoint. Et il joue un rôle de tiers que le juge ne peut pas faire. »

Cette différence de traitement qui dépend d'échelons intentionnels et organisationnels par rapport à la protection de l'enfance se joue sur l'accompagnement mais aussi, comme cela est présenté dans la section suivante, au niveau de la participation des parents à la mesure.

3.1.1.4. Participer à son accompagnement

L'adhésion parentale quant à d'accompagnement dépend beaucoup du type de mesure. Dans le cadre des mesures judiciaires, elle est envisagée mais elle n'est pas un prérequis à l'entrée dans le dispositif étant donné qu'elle est ordonnée par le juge. Nous n'avons pas eu accès à ces situations, car l'enquête nécessitait le consentement des parents. Le constat des professionnels est que lorsque les parents n'adhéraient pas ou peu à la mesure, ils n'étaient pas enclins à participer à l'enquête. Cela s'est d'ailleurs constaté de manière concrète avec le SAPPEJ où le recrutement des parents pour faire des entretiens a été particulièrement difficile et où, finalement, seulement 3 situations ont été étudiées au lieu de 5 prévues[33].

Bien que l'entrée dans la mesure SAJE se fasse sur un principe d'adhésion, elle peut être réinterrogée tous les 6 mois, au moment du renouvellement du contrat, lorsqu'il est constaté que l'implication parentale est faible. Les entretiens avec les professionnels déclarent à ce propos que s'il est constaté un manque d'investissement des familles voire l'installation durable d'un sentiment de défiance à l'égard de l'équipe, il peut arriver qu'une orientation vers un autre dispositif soit proposée à ces familles avant 18 mois.

Dans le cas des familles avec lesquelles des entretiens ont été menés, elles étaient ainsi toutes *a priori* dans une logique d'adhésion à la mesure. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'elles étaient toutes satisfaites des relations avec les professionnels ou que leur participation était indéfectible tout au long de la mesure. Deux types de parents peuvent être distingués.

Un premier qui regroupe la majorité des parents entendus. Ils se déclarent participants dans l'accompagnement proposé. Même s'il y a eu des moments de doute, des réserves par rapport à certaines activités, parfois des impressions de demandes trop récurrentes de la part du SAJE, ils confirment leur satisfaction, à l'issue de 12 mois de mesure, par rapport à l'accompagnement et les modalités de participation proposées par les structures. Il s'agit de parents volontaires pour les rendez-vous, favorables aux sorties proposées aux enfants et aux activités proposées aux parents, impliqués dans le suivi éducatif de l'enfant et parfois même, allant au-devant des demandes du SAJE ou rendez-vous prévus, pour s'informer à propos de leur enfant (par exemple à propos de son comportement, ses évolutions dans les apprentissages, des questions relatives à des prises en charge, des rendez-vous avec d'autres professionnels, etc.). La demande de renseignement s'effectue dans les situations informelles, en appelant le SAJE, au moment de récupérer l'enfant dans la structure ou lorsqu'il est déposé à domicile par l'éducateur. Ces situations constituent autant de points de contacts importants pour ces parents en demande d'information. La qualité de l'échange et de l'écoute est très présente dans les entretiens avec ces parents : « *Il y a un vrai échange quand même. Un vrai échange »* [entretien avec parent L] ; *« quand j'ai quelque chose à dire, ils écoutent (...) ils sont tous gentils, ils écoutent* » [entretien avec parent N]. Les discours de ces parents sont aussi souvent évocateurs du partenariat qui nécessite que le parent joue un rôle important pour favoriser la complémentarité éducative :

[33] Lors de l'observation des réunions de synthèse au SAPPEJ, il a été constaté que dans beaucoup de situations (qui sont toutes administratives), le lien entre l'équipe et les parents était souvent difficile et dans certains cas rompus.

Entretien avec parent I « Ils font le nécessaire à leur niveau, nous aussi on essaye de faire à notre niveau, quand y'a un truc qui ne va pas on nous dit, soit on peut le rectifier, on va le rectifier, voilà vu que nous sommes parents c'est pas à eux aussi de tout faire, nous c'est la base, voilà eux ils ne voient que le complément »

Entretien avec parent A : « Ils nous aident à aider nos enfants. Pour moi, ici au SAJE c'était comme un Stage »

Certains évoquent aussi le fait que le SAJE demande beaucoup de temps aux parents et que ce n'est pas toujours compatible avec leur emploi du temps mais qu'ils comprennent la nécessité et tâchent d'y répondre au mieux.

Entretien avec parent L « Le rôle des parents je crois que c'est d'être présents et puis par exemple il faut avoir plus de temps, il faut faire un effort parce que des fois il y a certains rdv, des trucs, ça ne convient pas avec les temps qu'on a, mais c'est normal il faut avoir plus de temps pour être là quoi, pour être présent »

L'entretien avec une cheffe de service mentionne les difficultés de certaines familles qui se trouvent en situation de précarité et peinent à trouver du temps pour participer à l'accompagnement et répondre à certaines demandes du SAJE. Pour ces familles, même si la participation se trouve modulée selon les périodes, le souci de s'impliquer dans la mesure reste constant dans les représentations parentales de ce type de parent.

Un autre groupe de parents, minoritaires dans notre échantillon, évoquait à 12 mois de mesure des difficultés liées à l'accompagnement et exprimait un certain nombre de mécontentements qui n'étaient pas nécessairement durables et irréversibles mais qui rendait leur implication dans la mesure plus problématique. Trois points de difficulté ont été identifiés à partir des entretiens.

- Le premier est relatif à des formes de malentendus et d'incompréhensions langagières :

Entretien avec parent I : « Donc je lui dis mais tu fais comme tu peux, elle me dit non non, bah si vous êtes un spécialiste bah voilà ! Parce qu'elle a commencé par dire des mots, mais j'ai eu, franchement ça m'a pas plu ! (…) « Stop!! tout de suite!! La façon dont tu parles comme ça, allez stop ! C'est fini ! Je veux plus t'entendre encore! Je je je l'appelle plus hein ! »

Ces différends entre professionnels se situent sur un plan communicationnel mais révèlent très certainement des difficultés plus profondes au niveau du suivi. Elles ne fragilisent pas pour autant le lien de confiance de façon durable avec les équipes comme le montrent les autres parties de l'entretien. Chaque partie peut en effet accepter le fait que dans une situation de tension autour d'un problème donné, certains mots peuvent être mal adaptés ou certaines réactions disproportionnées.

- Le deuxième point de difficulté est relatif à la perception d'une relation asymétrique dans le cadre de l'accompagnement, ressentie par le parent. Une mère exprime par exemple en entretien le fait que les difficultés rencontrées dans le cadre de l'intervention socio-éducative sont systématiquement interprétées par les professionnels comme le résultat de l'attitude et des pratiques parentales : *« ils veulent toujours mettre des choses sur les parents* » (entretien avec parent E).

Une autre mère évoque le fait qu'elle s'est sentie mise en défaut par rapport à un fait donné et, en conséquence, incomprise dans son rôle de parent et dans les difficultés qu'elle peut rencontrer. Dans le même temps, elle dit chercher à éviter de rendre ces problèmes trop visibles aux yeux des professionnels, certainement pour éviter d'être l'objet de jugements par d'autres acteurs et de se voir catégorisée ou étiquetée.

Entretien avec parent I *« Elle me fait asseoir et elle me met devant le fait accompli ! Mais là j'ai j'ai j'ai je me suis retenue parce que si je m'énervais ! J'étais déjà en colère même, le seul fait même, déjà parce qu'à chaque fois c'est ça ! (...) « vous m'avez blessée ! Parce que vous pouvez pas vous imaginer, par moments nous parents, on a des problèmes, on a des pressions, mais on fait tout notre possible pour ne même pas que quelqu'un sache qu'on a des problèmes en fait ! »*

La critique des parents à l'égard de la posture des professionnels qui les suivent est liée au fait qu'ils se trouvent mal compris dans leurs difficultés. Bien qu'elles soient temporaires, des tensions peuvent refaire surface et fragiliser l'implication parentale au sein du dispositif.

- Le troisième point de difficulté repéré, qui n'a concerné qu'une situation, est en lien avec le fait que le parent n'ait pas été informé et associé à des rendez-vous pour son enfant avec des professionnels extérieurs au SAJE : *« Ils ont voulu prendre rdv avec le psychiatre* [sans passer par la mère avant] *»* **(**entretien avec parent F)

Cette situation est celle qui est la plus problématique du côté de l'accompagnement, car elle concerne le domaine du médico-social qui, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, est celui qui complexifie particulièrement la fin de mesure et l'orientation après le SAJE. Lorsque certains professionnels suspectent des dénis de parent par rapport à des situations de handicap de l'enfant qu'ils estiment avérés, la logique de prévention qui consiste à engager un suivi malgré la désapprobation du parent peut fortement mettre à mal le partenariat et, en conséquence, l'implication parentale dans la mesure.

Les difficultés rencontrées par les parents qu'ils expriment quant à leur accompagnement sont ici présentées à partir de leur point de vue et de ce qui peut complexifier ou non la suite de la mesure. Bien évidemment, ils se présentent comme subjectifs et ne reflètent pas la réalité de ce qui caractérise la relation famille / professionnel, mais précisément la perception parentale de ce qui fait obstacle dans la relation éducative et, en conséquence, la participation à l'accompagnement.

3.1.2. Le point de vue des enfants sur leur accompagnement

Les enfants et les jeunes avec lesquels nous avons menés des entretiens sont considérés comme des acteurs de leur présent (Sirota, 2006), de leur socialisation (Corsaro, 2015) et aussi pensés comme des témoins fiables par rapport à leur expérience dans les SAJE et de leur accompagnement. Les recherches anglo-saxonnes montrent en effet qu'ils peuvent très tôt développer des formes de réflexivité par rapport aux normativités adultes, avoir un rôle critique vis-à-vis de ce que les adultes mettent en place sur un plan éducatif (James, 2005). Que l'enquête se fasse avec les enfants[34] ou à partir de leur point de vue, ils sont considérés comme

[34] Dans une perspective ethnographique ou dans celle où l'enquêté s'engage plus formellement comme co-chercheur.

des contributeurs légitimes, capables, au même titre que les adultes, de restituer le sens qu'ils accordent aux évènements qui les marquent, à leurs attitudes et leurs pratiques. Cela nécessite toutefois de la part du chercheur de déconstruire des points de vue adultocentrés quant aux discours des enfants et de leur accorder une place de sujet. En protection de l'enfance, cela nécessite de ne pas les engager sur une production discursive de leur parcours à partir des perceptions que les adultes en ont. Ganne a montré que, face aux évènements marquant le parcours institutionnel des enfants, leur manière d'élaborer le récit peut être discontinue, non diachronique, marquée par des digressions sur des éléments à première vue anodins voire frivoles, mais qui constituent en réalité des pièces importantes de sens pour une lecture compréhensive de la réalité de leur accompagnement socioéducatif (Ganne, 2017).

C'est dans cette logique que les entretiens avec les enfants ont été menés mais aussi analysés. La prise en compte de leur point de vue a nécessité des précautions méthodologiques à deux niveaux. Celui de la posture du chercheur pendant l'enquête qui doit tendre vers un rapport symétrique entre l'adulte et l'enfant afin que ce dernier soit en capacité d'exprimer son propre point de vue (Christensen et Prout, 2002) et non celui qui serait censé satisfaire les attentes adultes. L'autre niveau concerne les outils de recueil de données, qui doivent être adaptables selon les situations et adaptés aux représentations enfantines. Les guides d'entretien ont été ainsi conçus en vue de laisser la place à tout ce qui pouvait relever de l'imprévisibilité de l'évènement, de la perception de l'enfant sur sa mesure et en particulier « l'avant », « le pendant » et « l'après ». Que ce soit au niveau de la posture et de l'utilisation des outils, un souci éthique constant a guidé le travail d'enquête du fait que ces enfants accompagnés se trouvent en situation de vulnérabilité pendant le temps de l'enquête (Robin, Mackiewicz et Join-Lambert, 2017).

3.1.2.1. Un accompagnement sans contrainte

Le premier constat quant à l'implication des enfants dans la mesure est qu'ils ont tous le sentiment de participer pleinement à l'accompagnement socio-éducatif proposé. Les SAJE ont la spécificité d'être centrés sur l'enfant, de chercher à construire avec lui (et sa famille) et de prévoir des activités pour lui, ce que l'enfant reconnaît pleinement à 12 mois d'accompagnement. A la différence d'autres mesures, telles que le milieu ouvert, la relation éducative entre les équipes et l'enfant se construit de façon plus individuelle avec des temps qui favorisent davantage les possibilités de découplage avec le milieu familial. Les accueils réguliers des enfants dans la structure (dans certains cas les éducateurs viennent chercher les enfants à l'école), les sorties à l'extérieur, les activités sportives représentent autant d'occasions de nouer des liens entre enfants et professionnels et de mettre œuvre l'accompagnement socio-éducatif. Les entretiens avec les enfants montrent qu'ils ne perçoivent pas l'intervention comme une contrainte. La quasi-totalité des enfants ont une appréciation positive du SAJE dans son ensemble. Ils différencient d'ailleurs très bien sa fonction et son rôle par rapport à l'école.

Enquêtrice : Tu penses qu'il y a une différence entre la façon dont la maitresse fait travailler les enfants et la façon dont les éducateurs font travailler les enfants ici au SAJE ?

Enfant A : Oui, il y a une différence. En fait on ne les voit pas tout le temps, et la maitresse on est obligé de la voir tout le temps.

Enquêtrice : D'accord et ça, ça change ?

Enfant A : Ça change, on les voit une fois par semaine et la maitresse on la voit 5 jours.

L'extrait montre comment ces deux espaces éducatifs s'opposent dans la représentation des enfants. Le SAJE étant caractérisé par une équipe avec l'usage du pluriel alors que l'école est personnifiée par la professeure des écoles, avec laquelle on passe beaucoup plus de temps. Temps qui est d'ailleurs rapporté à un caractère obligatoire. Ces enfants qui, pour la plupart, se trouvent en difficulté à l'école (que ce soit sur le plan de la réussite, comportemental ou intégratif) ne transposent pas cette idée de contrainte aux structures. Ils voient au contraire l'accompagnement comme une ressource pour eux ainsi que pour leur famille. L'enfant J, en répondant à la question des changements que l'accompagnement aurait occasionnés dans l'environnement familial et scolaire, montre bien comment le SAJE est identifié comme un tiers facilitateur voire réparateur du lien entre école et famille.

Enquêtrice : *Tu penses qu'il y a des changements pour toi ? à l'école, à la maison ?*

Enfant J *: A la maison plus, à l'école aussi mais c'était quand même dur*

Enquêtrice : *C'était quand même dur... pourquoi ? qu'est-ce qui était dur à l'école ?*

Enfant J *: Ah parce que quand se passe quelque chose, je m'énerve vite*

Enquêtrice : *Avec les copains ?*

Enfant J *: Bah parfois on m'embêtait et je m'énervais très vite et après j'ai réussi à me calmer un peu*

Enquêtrice : *Et à la maison c'était plus facile de se calmer ?*

Enfant J *: Oui.*

Enquêtrice : *Les choses étaient plus tranquilles. Parce qu'aussi à l'école c'est difficile aussi il y a beaucoup d'élèves, il y a ceux qui ne sont pas sympas et à la maison on se connait bien ... et est-ce que tu penses que le SAJE aussi ça a aidé tes parents ?*

Enfant J *: Oui. Parfois quand il a des rendez-vous par exemple, le SAJE va accompagner ma mère ou moi, quand il y a un rdv quelque chose au collège, le SAJE vient nous aider aussi.*

L'aide des SAJE dans le rapport que l'enfant entretient vis-à-vis de l'école est principalement repérable sur cet aspect qui concerne les dimensions relationnelles. Celui des apprentissages, qu'il s'agisse de remédiation ou de renforcement, n'est pas en revanche jamais évoqué même lorsque l'aide aux devoirs est questionnée de façon explicite par la personne qui conduit l'interview.

La perception que l'accompagnement soit faiblement contraint pour les enfants est aussi lisible à partir du fait qu'ils aient la possibilité ou non de participer aux réunions ou aux rendez-vous entre les professionnels et la famille. Paradoxalement, ce sentiment d'être acteur par rapport à la mesure d'accompagnement est évalué par les enfants à l'aulne de la liberté de choix dont ils disposent pour faire des points ou des bilans quant à leur situation.

Enquêtrice : *Et les parents ils viennent aussi au SAJE?*

Enfant F : *Ouais. Mais seulement pour nous chercher et après ils nous ramènent à la maison, et après des fois ils font des entretiens avec les éducateurs.*

Enquêtrice : *Et toi aussi tu participes ?*

Enfant F : *Oui mais pas tout le temps, parce qu'on peut aussi rester pour jouer.*

Enquêtrice : *Et les entretiens avec les éducateurs c'est sur quoi ?*

Enfant F : *Pour voir s'il y a des progrès, si ça va.*

Un autre enfant (situation J) répond au sujet de sa participation aux rendez-vous entre les professionnels et la famille : c'est « parfois oui, parfois non ». Nous n'avons pas réussi à savoir si cela dépendait des sujets abordés ou de l'attraction des activités ludiques qui contrebalançaient le choix, mais il n'en demeure pas moins que du point de vue des enfants, leur sentiment d'implication dans la mesure dépend aussi de celui de ne pas se sentir contraint par les temps formels relatifs à leur situation.

3.1.2.2. Une intervention diffuse mais difficilement dicible

L'échange avec les enfants au sujet de leur accompagnement socio-éducatif, et plus largement de celui qui concerne leur famille, n'a pas permis d'atteindre le niveau de détail attendu lors de l'élaboration du projet. Sur ces points, les déclarations se limitaient à des éléments factuels relatifs aux activités diverses proposées par les équipes. Lorsqu'ils répondent, ils listent et détaillent très clairement toutes les activités qu'ils apprécient particulièrement : le cinéma, les sorties au parc, la piscine, les « extras » comme le laser-game ou encore tous les jeux qui sont à leur disposition dans les structures. Les temps de suivi relatifs aux apprentissages scolaires sont également mentionnés ainsi que les activités qui les mettent en lien avec leurs parents. Un enfant (situation H) évoque en entretien les ateliers cuisine qui sont, de son point de vue, des moments marquants de l'intervention : « au début, nous les enfants, tous les enfants vont venir au SAJE tout seul, on va cuisiner avec le SAJE et nos parents ils vont venir et ramener. Ou parfois c'est juste les parents qui viennent, par exemple, moi je vais partir en séjour et ma mère va venir au SAJE pour faire une sortie ». Le fait que l'intervention puisse à la fois se centrer sur l'enfant, ses parents ou le lien familial, de façon indirecte avec les ateliers culinaires ou directe avec les sorties familiales, favorise la perception que peut avoir l'enfant de la dynamique coéducative de l'accompagnement. Il comprend que le travail mis en œuvre n'implique pas seulement le SAJE et lui mais aussi tous les acteurs de son éducation de façon mutuelle ou séparée. Sur ce dernier le point, le fait que les parents se rendent au SAJE pour faire des activités indépendamment de leurs enfants leur permet de réaliser que l'intervention est diffuse, touchant de nombreux domaines éducatifs et qu'elle implique les parents voire d'autres membres de la famille dans certains cas.

Mais au-delà de ces aspects factuels dont les enfants témoignent et qui mettent en lumière l'adéquation de sens entre ce que les professionnels mettent en œuvre et ce que les enfants en font, il est pour ces derniers difficile de détailler l'accompagnement éducatif ainsi que le rôle des éducateurs sur cet aspect.

Extrait d'entretien avec un enfant (situation J)

Enquêtrice : Pourquoi tu penses que toi tu es venu au SAJE ?

Enfant J : Parce que j'avais des difficultés.

Enquêtrice : Et tu penses que le SAJE t'a appris quelque chose, ces-temps ici ?

Enfant J : Ouais.

Enquêtrice : Ça t'a appris quoi ?

Enfant J : De me calmer.

Enquêtrice : De te calmer ? Ils t 'ont aidé à savoir comment on fait pour se calmer quand les choses nous énervent ?

Enfant J : Oui.

L'extrait d'entretien avec ce garçon montre comment il est difficile pour les enfants de parler de l'origine de la mesure. Nos préoccupations éthiques mentionnées plus haut ne permettent pas de questionner plus en détail la raison pour laquelle, de son point de vue, il vient au SAJE. C'est un élément commun à l'ensemble des entretiens avec les enfants tout comme le fait d'avoir des difficultés à expliciter le rôle de l'éducateur et aussi ce que l'accompagnement transforme concrètement dans leur quotidien.

Extrait d'entretien avec un enfant (situation F)

Enquêtrice : Et c'est quoi un éducateur ? Il fait quoi ?

Enfant F : C'est comme des animateurs.

Enquêtrice : Et il fait quoi ?

Enfant F : Il nous fait des réflexions quand même. "Arrête de faire ça". "Ne fais pas des bêtises".

Enquêtrice : Alors ils font des réflexions... que ça ? c'est ça leur travail, de faire des réflexions ?

Enfant F : Ouais, aussi ils nous amènent aussi des fois au parc.

Dans les discours des professionnels, des parents et aussi au travers de ce qui peut être lu dans les dossiers, il apparaît très clairement que les attitudes des enfants changent au cours de la mesure et cela durant les interactions avec les équipes mais aussi avec leur environnement familial qui lui aussi se modifie du fait de l'intervention. D'après les propos d'enfants rapportés par les parents et les travailleurs sociaux, ils semblent bien identifier quels sont les étayages, qui les met en œuvre et en vue de quelle finalité. Il est en revanche difficile pour ces enfants des SAJE de les verbaliser de façon claire et détaillée. En effet, les termes pour parler de ce qui pose problème, de ce qui change ou s'améliore avec l'accompagnement sont peu nombreux et assez vagues. Dans la majorité des cas, ce sont « faire des bêtises », « s'énerver » ou se « calmer » qui sont les qualificatifs employés.

Le recueil de discours a également été difficile à réaliser en ce qui concerne plus largement les temporalités de l'accompagnement, notamment ce qui se situe avant la mesure (en particulier l'orientation) et après la mesure.

3.1.2.3. La place de la parole de l'enfant dans l'accompagnement

Comme l'ont montré Robin et Séverac (2013) à partir d'une étude auprès de jeunes placés, la relation d'enquête et la qualité des discours recueillis sont liés à leur accompagnement et plus particulièrement à la place de la parole des jeunes dans le cadre l'intervention socioéducative. Notre recherche a mis en évidence cette implication particulière des enfants dans la mesure. Ils sont à la fois participants et leur point de vue est pris en compte lorsqu'il s'agit de renouveler les contrats mais également au moment où se décide l'orientation après le SAJE.

Le croisement des différentes données issues des entretiens et des analyses de dossier montre toutefois que la place de leur parole est moins visible que celle de leurs parents. Si pour ces derniers de nombreux temps d'échange dédiés aux questions de soutien, d'accompagnement, de travail sur des points éducatifs précis ponctuent le déroulement de l'intervention, du début jusqu'à la fin de la mesure, ils sont peu identifiés du côté des enfants. En présentant ce résultat lors des séances de restitution auprès des équipes des différents SAJE, les réactions des professionnels ont confirmé ce que les résultats de l'enquête semblent indiquer : la parole de l'enfant est davantage accueillie et recueillie dans les situations informelles. Bien souvent, des informations sont récoltées par les éducateurs dans ces temps que certains nomment selon la formule de « entre deux portes ». C'est bien souvent à l'occasion d'un déplacement, au cours d'un séjour, pendant une activité que les enfants leur donnent des informations importantes plutôt que lors de temps formels où, bien souvent, les parents sont présents et, comme nous l'avons vu, pas toujours en présence de leurs enfants qui ne souhaitent pas nécessairement y participer.

La parole de l'enfant circule au sein des services mais trouve difficilement sa place dans les écrits professionnels en général, avec l'exception des rapports et notes « psys ». C'est souvent en lisant les écrits des psychologues que nous allons avoir accès à ce que l'enfant dit sur sa situation, son environnement, son accompagnement. Le cadre clinique de la sécurité que celui-ci octroie favorise le processus d'élaboration et la mise en mot (Lacharite, Sellenet et Chamberland, 2015). Cet espace clinique est d'extrême importance et chemine en lien et en soutien à l'accompagnement éducatif. Néanmoins nous pouvons nous questionner sur les passages entre la mise en mot d'un travail d'élaboration investi dans un cadre clinique et la mise en mot de la parole de l'enfant dans le cadre du droit des enfants. Avoir un espace sécurisé dans lequel l'enfant peut travailler et réfléchir sur son histoire, est une clé essentielle de l'accompagnement dans les SAJE, tout comme l'exercice constant de rendre cette parole de l'enfant visible dans le maillage institutionnel de la protection de l'enfance.

Le fait que la prise en compte de la parole de l'enfant se fasse principalement dans les interstices de l'accompagnement sans lui attribuer un réel espace formalisé répond d'une logique qui semble montrer tout à fait ses preuves du point de vue des travailleurs sociaux comme des personnes accompagnées. Mais cela n'empêche pas que la mise en place d'un cadre d'échange spécifique, défini par un périmètre spatio-temporel identifiable et adapté, permettrait aux professionnels et aux enfants de travailler les uns avec les autres, sans médiation parentale, sur des points socioéducatifs précis, des retours quant aux changements que l'intervention produirait à l'école, dans la relation parents-enfant, sur les interactions dans l'environnement familial ou encore à une échelle individuelle.

3.2. Evénements critiques et figures constantes du processus décisionnel

Dans le contexte de la présente recherche, l'étude des processus décisionnels peut difficilement être séparée de l'étude des pratiques et des processus de changements. On s'intéresse donc davantage aux trajectoires, tout en analysant les situations et les effets. Comme le dit Alter, étudier les processus de changement « amène à raconter une histoire, celle qui conduit, ou ne conduit pas de l'état A à l'état B » (Alter, 2002, p. 15). L'analyse du processus consiste à étudier les « modalités selon lesquelles les sujets tissent, dans le temps, des matériaux saisis, proposés, imposés par les différents systèmes et registres, ceux qui les traversent ou se croisent en eux : systèmes culturels, symboliques, imaginaires, fonctionnels qui fournissent des contenus à intérioriser, des normes et des modèles de conduite, des idéaux, des mythes, des représentations, des logiques sociales ». (Giust-Desprairies, 2013, p 24). Il s'agit donc d'observer les chemins articulés qui peuvent ne pas être linéaires et se donner à voir à travers des conflits et tensions.

3.2.1. La dynamique des processus décisionnels

Nous considérons les écrits institutionnels (rapports de situation) et les entretiens de recherche comme une narration qui, au sein d'un système d'intervention (plus large que l'équipe du SAJE), constitue une pratique discursive d'inscription, de mémorisation et de transformation des pratiques. Le partage de la narration au sein d'une équipe ou plus largement au sein d'un système d'intervention, contribue à une co-construction des pratiques d'accompagnement et à la construction d'une culture institutionnelle commune.

Bien que l'étude des discours produits sur les situations et des pratiques qui en relèvent possède bien évidemment une limite liée au non-accès aux situations directement observables, l'analyse des écrits professionnels ouvre d'autres opportunités. Selon Fraenkel (2005) les enquêtes sur les écrits doivent prendre en compte un certain nombre de principes pour situer l'objet et la démarche de recherche : 1) Les pratiques d'écriture ne peuvent se comprendre qu'en référence aux situations et au contexte de travail. 2) Les agents qui produisent ces écrits sont des acteurs agissants et les écrits doivent prendre en compte leurs interactions avec le monde extérieur. 3) Les écrits relèvent du dialogisme, chaque type d'écrit ne peut se comprendre qu'en lien avec les autres types d'écrits. 4) Les écrits portent l'empreinte de l'entreprise bureaucratique. 5) L'écriture est un moyen d'action qui contribue à la construction de l'identité de l'individu. Dans ce sens aussi, mise à part l'analyse des processus décisionnels, l'analyse des rapports de situation nous apprend beaucoup sur les acteurs, leurs interactions et sur les SAJE et le SAPPEJ en tant qu'organisations.

Comme le modèle écologique de prise de décisions le stipule, chaque décision s'inscrit dans un continuum (Fluke, 2014). Nous sommes partis des situations, des pratiques éducatives et institutionnelles pour étudier les processus décisionnels qui, tels que présentés dans les rapports de situation analysés, ne sont pas tous continus. La discontinuité des processus constatée dans les rapports nous apprend également quelque chose sur cette rationalité des acteurs impliqués dans la prise de décisions. Il apparait également clairement que l'accompagnement mis en place suit l'évolution de la situation de l'enfant à l'école, au sein de la famille, s'adapte à la connaissance évolutive sur les besoins de l'enfant identifiés pendant l'accompagnement. Il contient également une part d'imprévisibilité et d'incertitude liées, comme nous avons montré,

aux contraintes, à la vie interne du SAJE, à la réalité des territoires, aux dynamiques partenariales et aux relations inter-professionnelles. Ceci étant dit, dans plusieurs situations analysées, les chaines décisionnelles et des moments décisionnels identifiés ne suivaient pas une logique de causalité et l'enchaînement des propositions semble assez chronophage.

Cela a induit de la confusion pour les chercheurs qui essayent de comprendre d'où viennent certaines orientations ou propositions, sur quelles observations cliniques elles sont fondées. Tout en sachant que les équipes sont parfois obligées de mettre en place des stratégies pour aboutir aux meilleures orientations de fin de mesure pour l'enfant, certaines décisions, notamment relatives au placement, ont un sérieux impact sur le parcours de l'enfant et la présentation de leur bien-fondé est un impératif éthique. Dans certains cas, on pourrait faire l'hypothèse que les décisions discontinues présentes dans les dossiers font une suite logique à l'incertitude de l'accompagnement. Ces incertitudes sont liées en grande partie aux événements critiques qui apparaissent dans des situations et que nous incluons dans la définition du moment décisionnel. Ce dernier est compris comme un ensemble de circonstances, événements critiques et de resurgissements des facteurs qui peuvent conduire à une prise de décision. Dans ce sens, le moment décisionnel est plus que la continuité tout en s'inscrivant dans le processus. C'est une impulsion (souvent provoquée par l'enfant lui-même), un mouvement, parfois un surinvestissement de la situation par les acteurs institutionnels.

L'exemple d'une chaîne décisionnelle qu'on peut qualifier de discontinue, voire parfois paradoxale, est illustré dans la situation 0 (les éléments présentés suivent la chronologie des rapports de situation).

- L'accompagnement éducatif est centré sur l'exercice de la parentalité et l'interprétation psychologique domine les pistes de travail proposées : « travailler la séparation, sentiment de sécurité »
- Nombreuses tensions à l'école ont eu lieu et l'enfant « est un petit garçon ritualisé et ce nouveau suivi a marqué une rupture dans son quotidien »
- Séjour mère-enfant : l'équipe observe la relation entre la mère et son enfant. « Pas beaucoup de communication à part pour lui demander de faire des choses. Il semble que Mme l'accable de reproches, ne sachant pas comment s'y prendre avec lui »
- Mise en place PAI (projet d'accueil individualisé) : apprendre à vivre et travailler avec les autres
- Événement : absence de la mère sans prévenir le SAJE. Impossibilité de l'équipe de contacter la mère
- Nouvelle idée d'orientation mentionnée dans le rapport. Lors de l'entretien de recherche, l'éducateur a été interrogé sur l'origine de l'idée d'un placement. Le professionnel a répondu que cela remonte à un séjour de la mère, partie seule
- Lors de la réunion de l'équipe éducative, l'école remarque le progrès depuis que le SAJE accompagne la famille
- Évènement : violence physique de la mère rapportée par l'enfant. Le SAJE convoque celle-ci pour en parler, le rendez-vous est tendu et suscite l'expression de vives émotions
- 2ème séjour éducatif « mère-enfant »
- Selon les professionnels du SAJE : la mère n'arrive pas à investir l'accompagnement : elle se dit prête à prendre rendez-vous avec une structure médico-sociale, mais ne fait pas les démarches nécessaires. Elle souhaite qu'on l'aide pour sa recherche d'emploi, elle propose

même de venir le lendemain avec son CV, mais elle ne vient pas : « elle ne semble pas être en mesure de sortir de cette situation dont elle se plaint »
- La relation avec le SAJE se dégrade : plusieurs absences aux rendez-vous donnés par l'équipe
- Orientation placement séquentiel : « Nous nous orientons fortement vers une possibilité de séparation temporaire de madame avec son fils »
- Orientation médiation : trouver un espace de médiation parent-enfant, pour permettre à l'enfant de ne pas souffrir de l'impact de cette relation, tout en maintenant l'enfant dans cet environnement qui semble l'affecter terriblement
- Proposition est faite à la mère et la demande est envoyée au secteur de l'ASE. Les professionnels discutent cette double orientation avec l'enfant
- Constat : le manque de place dans le foyer proche du lieu d'habitation de la famille
- Piste de travail : recherche d'un foyer « préconisant qu'il soit dans son environnement, qu'il soit en lien avec sa mère »
- L'enfant est toujours accueilli au SAJE à la fin de la recherche

Dans certaines situations, nous notons une relative divergence dans les orientations proposées par chaque acteur. La situation Q l'illustre de cette façon :

Les dispositifs proposés par le service social scolaire ne convenaient pas à la mère. Elle a refusé à deux reprises les propositions faites avant d'accepter le SAJE. Dans la phase initiale, ce dernier centre son accompagnement sur les soutiens aux apprentissages, le travail sur le comportement à l'école et le soutien à la parentalité. Lors d'une réunion d'équipe éducative, le maître G demande un test pour une reconnaissance handicap afin d'instaurer un tiers temps et pour l'orienter vers un dispositif spécial médico-social au sein de l'école car, selon lui, l'enfant ne relèverait pas de la SEGPA. Le médecin scolaire suggère un bilan ergo-thérapeutique. Les pistes de travail soulevées sont les suivantes : orthophoniste, graphomotricien, ergothérapeute, examen psychologique centré sur l'affectivité de l'enfant. Le bilan psychologique effectué par la psychologue du SAJE montre que l'enfant a un niveau intellectuel satisfaisant, sans faiblesse particulière. Le médecin scolaire va envoyer le bilan aux structures qu'il pense être adaptées aux besoins de l'enfant. L'orientation vers le dispositif spécifique de l'école est soutenue par le SAJE et le maître G. Cependant, la maîtresse exprime de gros doutes sur cette orientation, car pour rentrer dans cette classe, les élèves ne doivent en aucun cas avoir des problèmes de comportement. Si l'enfant n'est pas scolarisé dans le circuit ordinaire, ceci engendrerait une accumulation de lacunes qui le ferait redoubler. A ce moment-là l'orientation vers CAPP est proposée pour regrouper rééducation et psychothérapie. Le manque de place met en échec les orientations. Le médecin scolaire n'a pas pu trouver une place. Cela devient donc de la responsabilité du SAJE de trouver l'ergothérapeute et l'équipe éducative se retrouve avec toute la responsabilité des orientations : « à Paris tout est blindé, trop galère, j'essaie d'avoir des contacts, mais c'est compliqué, il n'y a pas vraiment de l'ergo (…) en plus Mme n'a pas la CMU, j'ai dû m'en occuper de ça aussi », dit l'éducatrice. Finalement, une orientation vers l'association de parrainage est proposée aux parents face à l'impasse institutionnelle.

Une autre situation (G) qui a conduit finalement au placement de l'enfant, est caractérisée par une dynamique qu'on peut qualifier de « montagne russe ».

Suite aux difficultés de l'enfant, la maitresse l'envoie vers une autre classe. Suite à cela, l'orientation vers le Projet d'Accueil Personnalisé est travaillée. Le SAJE demande un bilan à la psychologue scolaire. Une reconnaissance de handicap a été envisagée avant l'intervention du SAJE, en vue d'une orientation vers l'ITEP (avis du médecin en 2015) et demande d'une AVS / (avis de l'école 2016). L'apaisement de la situation de l'enfant à l'école a conduit le SAJE à diminuer la fréquence d'accueil, en vue de la préparation de la sortie du SAJE. Suite à cela, une dégradation du comportement de l'enfant est observée. Selon le père cela a été lié à la diminution du nombre d'accueils au SAJE. Le bilan psychologique effectué par le CMP montre une grande maturité intellectuelle de l'enfant. L'orientation vers l'ITEP, envisagée précédemment n'est plus préconisée. Une nouvelle piste vers l'accompagnement thérapeutique est proposée.

Parallèlement l'enfant a été exclu pour 2 jours de l'école suite à des actes violents. Le père se plaint du fait que la situation est devenue « invivable ». L'enfant est dans la provocation et s'attaque physiquement à lui ; à nouveau il réitère les fugues qu'il avait cessées. Le père informe le SAJE que les pompiers sont intervenus durant le weekend. L'enfant a été hospitalisé en urgence. Depuis l'hospitalisation, l'enfant n'est pas venu à l'école ni au SAJE. Le père a exprimé sa crainte quant au retour de l'enfant de l'hôpital. Tout au long de l'hospitalisation, le père a maintenu le contact avec le SAJE et a contribué à l'évaluation des besoins de l'enfant. Le père craint le retour de l'enfant de l'hôpital. L'hôpital a appelé le SAJE pour l'informer de ses inquiétudes et en « estimant préférables une protection de l'enfant et la séparation avec le père ». Une synthèse est organisée par l'hôpital avec le CMP et le secteur de l'ASE, sans le SAJE. Une orientation vers l'accueil provisoire est formalisée. Le SAJE quant à lui explore l'orientation vers le SESSAD. Le père accepte la proposition d'un SESSAD (projet initié par l'école et le secteur de l'ASE). Le séjour en famille d'accueil de vacances s'est plutôt bien passé. Ensuite, pendant la colonie de vacances, l'enfant frappe un animateur et s'enfuit. Les grands-parents sont venus le chercher et il a fini les vacances chez eux. Le deuxième séjour chez la famille d'accueil de vacances s'est mal passé, du fait de plusieurs conflits et transgressions. L'enfant a été finalement été placé, dans le cadre de l'accueil provisoire, en partenariat avec la référente d'Aide Sociale à l'Enfance.

3.2.2 Figures constates (patterns) identifiés

L'analyse qui suit devrait être considérée comme une invitation à réfléchir sur la coexistence de l'incertitude et de la temporalité dans l'accompagnement qui vise des changements.

L'analyse des dossiers a permis de dégager trois cas de figure constants (*patterns*) des processus de prises de décisions

1. Dans certaines situations, les orientations apparaissent dès l'arrivée de l'enfant au SAJE ou SAPPEJ ou sont travaillées depuis le début d'accompagnement. Tous les acteurs pivots et institutions concernées sont mobilisés et suivent la même piste. L'orientation est effective. Dans ces situations on suit une progression des solutions proposées, en fonction de l'évolution de la situation avec les familles. Elles sont discutées avec la famille. L'identification et les choix des solutions sont basés sur une logique consensuelle.

Dans cette situation L. plusieurs acteurs ont été mobilisés avant que l'enfant ne soit accueilli au SAJE. Le rapport d'orientation vers le SAJE stipule que « l'enfant a besoin d'un cadre contenant ». La mère demande que son enfant aille en internat éducatif. Elle accepte finalement l'orientation vers le SAJE, parce qu'elle a compris que son enfant était trop jeune pour être

admis à l'internat. Le SAJE apparait donc aux yeux de la mère et aux yeux du Service social scolaire comme une passerelle pour préparer l'entrée en internat. Le travail du SAJE se focalise sur deux pistes : l'orientation en internat et le travail de la relation mère-enfant (soutien à la parentalité). La situation L. donne à voir un accompagnement centré sur un objectif clair et précis, partagé par tous les acteurs concernés. D'autres situations, notamment celle de R[35], sont aussi construites dans une linéarité plutôt stable, dans laquelle les objectifs de l'accompagnement sont construits dès le début de la mesure et la réalité institutionnelle permet que ces orientations soient mises en place. Pour la majorité des situations, l'orientation est construite au fur et à mesure de l'accompagnement, avec les familles et en dialogue avec les partenaires.

2. L'orientation « après le SAJE » apparait soit à l'admission soit au cours de l'accompagnement. Elle se confronte aux accords de certains acteurs et aux désaccords des autres. Chaque secteur d'intervention fait ses choix d'orientation dans son propre domaine de compétences. Le dialogue est présent entre les acteurs. Le SAJE poursuit aussi sa ligne de pensée, en résistant parfois aux inquiétudes exprimées par d'autres partenaires institutionnels.

Dans la situation J, le SAJE a un objectif clair ; « soutenir l'enfant dans sa scolarité, mieux appréhender les difficultés et questionnements de l'enfant et soutenir les parents ». L'école prend la décision d'orienter l'enfant vers la SEGPA compte tenu de ses difficultés à l'école. L'accompagnement au sein du SAJE s'adapte à cela et soutient l'objectif de l'école et la scolarité en SEGPA, tout en aidant les parents et l'enfant à comprendre cette orientation. En même temps, le SAJE s'inquiète du manque d'évolution de la situation de l'enfant au domicile ainsi que des rapports entre la mère, l'enfant et la fratrie. L'accompagnement du SAJE s'oriente vers le travail autour de la parentalité, considérée comme problématique, marquée par des difficultés propres des parents. Cela se traduit entre autres par un soutien concret quant à la gestion du quotidien. L'exclusion de l'enfant de l'école bouscule les institutions. L'équipe remarque un manque de progrès et d'évolution positive de la situation à travers l'accompagnement par le SAJE. L'orientation vers les services d'accueil séquentiel est donc faite.

3. L'orientation « après le SAJE » apparaît soit à l'admission soit au cours d'accompagnement. Les comportements de l'enfant mettent à l'épreuve l'école (seuil de tolérance atteint, difficulté de contention). A l'arrivée au SAJE, la situation de l'enfant est assez complexe et dégradée. La proposition faite par le SAJE est mise en difficulté par l'absence du consensus entre les acteurs. Aucun d'eux ne se donne la légitimité de surpasser l'avis de l'autre. De plus, on note une incapacité du système à proposer une solution adéquate aux besoins de l'enfant (manque de places, avis divergents entre les institutions)

[35] La situation de R est la seule que nous pouvons voir comme une véritable démarche de prévention. L'enfant est accueilli en même temps que son frère (lui étant à l'origine de la demande) et ne présente pas de problématiques scolaires ou comportementales préoccupantes. L'école suggère l'orientation de l'enfant pour que le SAJE puisse agir en prévention, vue la situation familiale.

- Prolongement de la mesure SAJE « par défaut », en attendant une place dans l'institution choisie par le SAJE
- Fin de mesure, sans aucune orientation formulée par le SAJE, ce dernier exprimant ses limites et l'impossibilité d'apporter une réponse adaptée aux besoins de l'enfant et à la situation, bien souvent dégradée. Les autres acteurs, y compris les institutions de tutelle, sont mis face à leur responsabilité

Dans la situation E, l'enfant arrive au SAJE à l'âge de 11 ans. Le CMP fait l'orientation vers le SAJE car il constate l'ineffectivité de son accompagnement. L'enfant présentait des difficultés scolaires et de comportement. Les relations entre le parent et l'école étaient très tendues. Lors des premières réunions éducatives entre l'école et le SAJE, nous remarquons déjà la difficulté des équipes de proposer des pistes de travail. La mère demande l'accueil en internat éducatif, afin d'éloigner l'enfant de certaines influences du quartier. Un premier événement : exclusions successives de l'enfant du fait de son comportement à l'école. La relation entre la mère et l'école se dégrade. Une réunion éducative est provoquée : durant celle-ci le SAE et l'école n'arrivent pas à trouver un discours commun. L'impossibilité de trouver une piste de travail commune aux deux institutions met en exergue des opinions lorsqu'elles divergent. Le SAJE suit la piste de l'internat scolaire avec la famille, tout en essayant de l'adapter aux besoins de l'enfant. L'exclusion définitive du collège constitue un deuxième événement critique. Face à cela, la mère demande à l'assistant social scolaire d'orienter son enfant vers une classe relai et le SAJE propose une orientation vers un accueil de jour plus soutenu. Un nouvel enseignant du dispositif de la classe relai donne un accord défavorable à l'orientation préconisée par le SAJE. Troisième événement critique : le secteur de l'ASE refuse la prise en charge en internat scolaire, parce que « ce type d'établissement n'est pas adapté à la situation de l'enfant ». Quatrième événement clé de la situation : une information préoccupante est envoyée par un hôpital à la suite d'un accident de la route dans lequel l'enfant a été impliqué. Ces deux événements s'enchevêtrent et l'on remarque une dégradation de la relation entre la mère et le SAJE, un certain désinvestissement par l'enfant de l'accompagnement au sein du SAJE (l'enfant « ne veut plus venir au SAJE », « n'aime pas les activités »). Plusieurs pistes d'internat éducatif sont explorées par le SAJE mais se heurtent au refus des structures choisies pour l'orientation. L'enfant est accueilli en classe relai et noue une relation avec l'enseignant. La classe relai apparait comme une possibilité de réinvestir le lien avec la scolarisation et constitue une accroche institutionnelle pour l'enfant et sa mère. La mère et l'enfant font part de leur souhait d'arrêter l'accompagnement au SAJE, soulignant à la fois des éléments sur l'inadaptation du dispositif à leur demande, mais aussi la dégradation de la relation face aux va-et-vient des différentes orientations : « En fait à un moment donné sur la fin, j'avais plus confiance en lui (éducateur), j'avais l'impression (…) qu'il parlait négativement de E » (entretien avec la mère). En reprenant la situation pendant l'entretien, aussi bien la mère que l'éducateur mettent en avant l'orientation tardive comme cause principale de l'inefficacité de la mesure. Le SAJE constate l'inefficacité de son accompagnement. Il n'est pas informé des suites données par le secteur de l'ASE. Il semblerait qu'une mesure d'investigation éducative ait été prononcée.

3.3. La fin de la mesure et le temps « l'après SAJE »

Dès le départ de cette recherche, le constat qui a été fait en travaillant avec le collectif Inter-Saje est que la fin de mesure est un moment sensible de l'intervention socioéducative. Constat qui rejoint d'autres, déjà faits par des recherches précédentes (Fréchon, 2009 ; Rurka, 2008) sur d'autres types d'accompagnement en protection de l'enfance.
Six sources de données ont permis d'étudier la fin de mesure dans les dispositifs d'accueil de jour : les statistiques fournies par l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance, les entretiens menés avec les professionnels, les études de situation (par entretiens et analyse de dossiers), les restitutions auprès des équipes à l'issue de l'analyse des matériaux empiriques et, enfin, spécifiquement pour le SAPEJ, les observations de réunions de synthèse.
Après avoir abordé la temporalité des fins de mesure ainsi que les différentes implications des acteurs concernés au sein du SAJE et du SAPPEJ, les questions relatives à l'effectivité de la fin de mesure sont présentées. Le point de vue des parents quant à la fin de mesure est ensuite restitué ; ils se trouvent majoritairement dans l'incertitude pendant le temps de l'accompagnement sur cet aspect même si, pour la plupart, ils « rationnalisent » ensuite l'effectivité de la décision.

3.3.1. Temporalité de la mesure et implication des acteurs

Dans le tableau 2 « Nombre d'enfants en fin de mesure en 2017 et 2018 », présenté dans la section 1.1.6 relative à la contextualisation, les données de l'OPPE montrent qu'il y a des effets de seuil à chaque période qui correspondent aux moments de renouvellement des contrats (6 et 12 mois). On remarque aussi que la période qui correspond au terme de la mesure, prévu par le cadre réglementaire (18 mois), n'est pas saillante en comparaison des précédentes. Cela confirme statistiquement ce qui a été constaté à une échelle qualitative : l'écart entre le cadre réglementaire et les pratiques d'accompagnement. Ces données montrent par ailleurs qu'un nombre significatif d'enfants restent accompagnés par les SAJE jusqu'au 24e mois ; durée à partir de laquelle il ne reste plus qu'un enfant sur cinq accueilli (sur la moyenne des années 2017 et 2018). Parmi ces enfants accompagnés au-delà de 24 mois, la mesure peut se prolonger dans certains cas jusqu'à 53ème mois voire 60ème mois pour l'année 2018. Pour ces durées très longues, bien que cela ne concerne que 2 mesures isolées par rapport à l'ensemble de l'effectif, elles mettent en évidence que chaque situation est porteuse de singularité et interroge la transition intentionnelle dans le champ de l'intervention sociale.

Dans ce tableau, la distribution des effectifs selon la variable « Nombre de mois de mesure » ne met pas évidence les effets de découpage sectoriel de l'ASE au sein de la ville de Paris, que notre enquête a identifiés. Lors des restitutions auprès des équipes de chaque structure, les professionnels ont pointé les différences d'appréhension du temps de la mesure, selon les établissements, qui sont en partie influencées par la façon dont les responsables de secteurs ASE et les juges des enfants envisagent sa durée, suivant la situation de l'enfant et en lien avec la relation d'accompagnement que chaque établissement construit avec les parents sur la temporalité de la mesure. Les entretiens avec les professionnels et les restitutions auprès des équipes ont permis de constater que le temps de la mesure et de son terme n'est pas travaillé de la même manière selon les structures. Certaines privilégient davantage des temporalités

qualifiées de « temps coulants », alors que d'autres installent dès l'admission l'idée d'un agenda et annoncent le fait qu'il y ait une date limite. Chaque manière d'envisager la temporalité de la mesure avec les familles s'inscrit dans leur propre logique et n'est pas prédictive de la date de sortie car, bien évidemment, tout un ensemble d'ajustements se fait au gré des facteurs décisionnels. Il est toutefois important de distinguer le fait que chaque structure travaille différemment la temporalité de la mesure avec les familles. Deux formes de rapport au temps peuvent être distinguées selon les établissements :

- Pour certaines équipes, le début de l'accompagnement n'est pas marqué par un rappel au temps. Le travail s'engage sans déclarer de dates butoirs. « On est là pour passer un bout de temps ensemble » déclare une professionnelle lors d'une restitution. Dans cette perspective, l'intention est d'installer la relation d'accompagnement, sans que des impératifs ne viennent la menacer. Les premiers temps de la mesure doivent offrir un cadre sécurisant aux familles et aux enfants.

- Pour d'autres équipes, il convient de préciser dès l'admission le temps limité de l'accompagnement pour à la fois définir la particularité du travail et l'inscrire dans une temporalité précise. Dans cette perspective, il s'agit d'intensifier graduellement les échanges, afin que l'ensemble des acteurs se projettent dans une perspective de fin de mesure. Cela n'empêche bien évidemment pas une flexibilité des équipes lorsque la mesure arrive à son terme, prévu par le cadre réglementaire et qui s'adapte à l'aulne de chaque situation.

Si l'implication des familles dans le rapport au terme de la mesure varie selon les structures, il est aussi important de souligner la différence entre les SAJE et le SAPPEJ. Pour les premiers, les entretiens montrent que la fin de mesure est principalement travaillée avec les parents et les enfants. Nous avons vu que ce travail est souvent découplé : si l'orientation après SAJE est travaillée par les équipes dans les espaces formels de l'accompagnement avec les parents, cela se passe plutôt dans les espaces interstitiels du côté des enfants.

Pour le SAPPEJ, les observations des réunions de synthèse montrent, à l'inverse, qu'il est plus difficile d'impliquer les parents dans la fin de mesure, alors que l'accompagnement du jeune sur ce sujet sera très important pour l'effectivité de certaines décisions. Si c'est évidemment lié à une question d'âge, cela se joue à deux niveaux interreliés. Le premier – mais qui reste à l'état d'hypothèse faute de vérification possible avec nos données empiriques – serait que les parents sont moins impliqués dans la mesure du fait de l'âge de leur enfant, considéré comme plus autonome, et aussi du fait qu'il y ait des mesures croisées (avec la PJJ ou des placements). Les observations ont mis en évidence ces difficultés pour les équipes qui, dans certains cas, ne parviennent pas à maintenir le contact avec les parents du jeune accompagné. Le second est relatif aux attentes et aux critères d'admission que les structures d'accueil mettent en place pour accueillir les jeunes. Dans le cadre de réorientation vers des dispositifs d'apprentissages spécifiques ou pré-professionnalisants, les psychologues d'orientation qui participent aux réunions de synthèse insistent sur le fait que le jeune, indépendamment de ses parents, doive faire preuve de sa capacité à intégrer des dispositifs qui sont sélectifs sur le plan des compétences et des connaissances mais également, de façon implicite, sur celui des ressources psychiques (ou motivationnelles) dont disposent les jeunes.

3.3.2. Effectivité des orientations en fin de mesure

Pour rappel, quatre types d'orientation peuvent être différenciés au terme de l'accompagnement en accueil de jour :

- Les orientations vers des dispositifs du droit commun
- Les orientations vers les dispositifs de soin
- Les orientations vers les dispositifs scolaires
- Les orientations vers des dispositifs de protection

Parmi ces quatre voies possibles en fin de mesure d'accompagnement, il y a des enjeux propres à chacune pour que la décision qui guide l'orientation devienne effective.

✓ *Les orientations vers des dispositifs de droit commun*

Ce sont les orientations qui, a priori, poseraient le moins de difficultés car, comme l'indique l'étude des situations suivies au cours de l'enquête, les étayages pour la famille et le travail avec les enfants a conduit dans beaucoup de cas à une amélioration de la situation qui ne nécessite plus de suivi par des professionnels du champ de l'action sociale ou médico-sociale. Dans tous les cas, il y a toujours une orientation, dans le sens où les professionnels des SAJE travaillent systématiquement avec un filet de sécurité, afin que d'autres acteurs (bénévoles ou professionnels) continuent à avoir un regard sur l'effectivité de la mesure SAJE et une vigilance. Parmi ces orientations vers les dispositifs de droit commun, il peut s'agir d'un relais d'accompagnement via des associations d'entraide scolaire, de patronage, d'un service civique, d'un centre social ou centre socioculturel ou encore, dans le cadre du SAPPEJ, d'un club de prévention.

L'enjeu est de « tricoter » ce filet de sécurité, parfois avec les « moyens du bord », dans le sens où rien n'est prévu institutionnellement pour accompagner la fin de l'action préventive, c'est-à-dire le temps où la mesure s'est terminée mais durant laquelle une attention doit être maintenue pour s'assurer de son effectivité. Les entretiens avec les professionnels et les restitutions ont montré que les professionnels sont très soucieux du temps de l'« après » lorsque les jeunes sortent de l'accueil de jour. A défaut d'un cadre institutionnel le permettant actuellement, les professionnels des SAJE / SAPEJ tricotent, à l'aide de leur connaissance du maillage territorial des différents secteurs éducatifs, afin d'activer un suivi plus ou moins formel des enfants. Par exemple, pour les centres sociaux, l'éducateur référent peut accompagner l'enfant et ses parents dans la structure de proximité, la faire visiter, présenter la famille à un animateur et les mettre en contact. Dans le cadre des associations d'entraide scolaire, il s'agit également de favoriser le contact en allant au-devant des interactions avec les familles en vue de les préparer et aussi d'informer l'assistante de service social scolaire de la fin de mesure pour que lien avec le SAJE reste « activable » en cas de problème. Pour le SAPEJ, il était évoqué dans les réunions de synthèse la mise en réseau avec des clubs de préventions situés, lorsque c'était possible, sur le territoire où résident certains jeunes afin qu'un « cordon de

sécurité » puisse être mis en place par l'intermédiaire d'autres acteurs situés dans le domaine de la prévention non plus « ciblée » mais dite « universelle ».

Lors des restitutions dans les SAJE, certains professionnels (directeurs, chefs de service, psychologues et éducateurs) ont expliqué la difficulté qu'ils rencontraient par rapport à des situations pour lesquelles les jeunes sont tout à fait orientables vers des dispositifs de droit commun, mais qui demeurent encore « fragiles » de leur point de vue et nécessiteraient un suivi, moins intense et rapproché que ce que les accueils de jours proposent, qui serait un lien direct avec le secteur de la protection de l'enfance. Pour certains services, la solution d'une AED est parfois un moyen de maintenir un suivi institutionnel du parcours des enfants, tout en restant souple et adaptable, selon le niveau de vigilance qu'il conviendrait de maintenir. Un certain nombre d'écueils sont identifiés par les professionnels par rapport à cette solution. Le premier est que, dans la hiérarchie des priorités dans le secteur de la protection de l'enfance, ces enfants en fin de mesure ne se sont pas prioritaires par rapport à d'autres et se trouvent alors souvent placés en liste d'attente pour l'AED, par rapport à des situations qui viennent d'être repérées et pour lesquelles l'installation d'un dispositif préventif s'impose rapidement. Le second est le fait que l'AED, mis en œuvre par des travailleurs sociaux récemment recrutés et n'appartenant pas à l'accueil de jour, peut perdre en capacité de travail du maintien du lien avec les familles en fin de mesure. Certains professionnels en responsabilité dans les SAJE, évoquent même, lors des restitutions, la nécessité de faire en sorte que les accueils de jour puissent avoir les moyens de faire eux-mêmes de l'AED pour les situations qui sont toujours porteuses de fragilité en fin de mesure.

- ✓ *Les orientations vers des dispositifs de soin*

Ces orientations peuvent se subdiviser en deux sous-catégories.

- L'une qui a trait aux orientations de soin relevant du domaine de la prise en charge par des professionnels exerçant en libéral. Cela concerne principalement les prises en charge par des psychologues, des orthophonistes et autres spécialistes situés dans le champ médical (psychiatres, généralistes, etc.) et qui assurent des suivis et renouvellement de soins.

- L'autre qui concerne des orientations portées par des structures relevant pour la plupart du domaine médico-social. La liste des structures institutionnelles est longue car elle dépend de la spécificité de chaque situation : CMP, hôpital de jour, CAPP; USIS (Unité de Soins Intensifs du Soir) , ITEP (Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques), CIAPA (Centre interhospitalier d'accueil permanent pour adolescents), POROS (Permettre l'Orientation vers des organismes de soin), IMPro (Institut Médico Professionnel – spécifiquement dans le cadre du SAPPEJ car cela concerne les adolescents et jeunes adultes).

L'analyse des facteurs a montré que l'orientation vers des actions relevant du domaine médico-social n'était pas sans difficulté, tant du côté du travail à mener avec les familles que de celui des relations interprofessionnelles avec les structures de soin où les gate-keeper au sens de Lewin (1959), c'est-à-dire les spécialistes appartenant au secteur médical (par exemple les psychiatres dans les CMP), ont un pouvoir d'« éclusier » puisqu'ils sont incontournables dans l'arbitrage décisionnel quant à une orientation en fin de mesure. Néanmoins, une fois l'orientation opérée vers ce type de structures, son effectivité pose relativement peu

d'interrogations en ce qui concerne les accueils de jour étant donné que les enfants/adolescents sont pris en charge par des structures adaptées aux besoins identifiés.

- ✓ *Les orientations vers des dispositifs scolaires*

Comme pour le précédent type d'orientations, elles peuvent être regroupées en deux sous-catégories, l'une relevant des SAJE et l'autre du SAPPEJ. Cette différence s'explique en raison du fait que l'Education nationale et les acteurs associés dans la lutte pour le décrochage ou l'adaptation des apprentissages selon les besoins spécifiques des jeunes, prend des formes différentes à partir d'une logique curriculaire.

- Les orientations du côté des SAJE : internat, ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), CEFP (Centre Educatif de Formation Professionnelle), RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté), dispositif R'école, classe SEGPA, ou encore la « classe cocon » (prévu pour la 6ème, qui est une classe à effectif réduit avec accompagnement personnalisé).

- Les orientations du côté du SAPPEJ : la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire – visant à prévenir le décrochage scolaire, faciliter l'accès au diplôme et à la qualification des jeunes), le dispositif EDI (Espace Dynamique d'Insertion), le PAFI (Plan d'Accompagnement à la Formation Initiale), le PASSPRO (Le dispositif d'accompagnement des élèves vers la voie professionnelle) ainsi que des filières professionnalisantes post-collège telles que les Bac professionnels.

L'orientation vers ce type de dispositifs ne se réalise pas sans négociation intersectorielle et, dans ces cas précis, avec des acteurs de l'Education nationale lorsque ces derniers reconnaissent les SAJE comme des partenaires de la co-éducation de l'enfant. Pour le SAPPEJ, nous remarquons que les orientations ne relèvent pas que du domaine scolaire, car des structures facilitant l'insertion professionnelle des jeunes sont aussi impliquées. Elles restent néanmoins dans le champ de l'éducation formelle et ne s'inscrivent pas dans l'intervention socio-éducative, comme c'est le cas des orientations vers le médico-social ou la protection de l'enfance.

Une majorité de situations font l'objet d'une décision concernant la fin de mesure assurée par la structure de prise en charge de l'enfant. Mais, dans certains cas, l'effectivité de la décision n'est pas sans poser question aux professionnels des accueils de jour. C'est le cas notamment des enfants suivis par le RASED ou par les dispositifs de classe cocon où le filet de sécurité est à nouer avec les partenaires qui assurent la prise en charge de l'enfant sur des domaines relatifs à son parcours scolaire et professionnel. Etant donné qu'ils constituent des témoins privilégiés du bien-être de l'enfant et de la qualité de son environnement familial, la mise en réseau est travaillée par les équipes d'accueil de jour. Elle est moins difficile à construire que dans le cadre des orientations vers des dispositifs de droit commun, puisque sans ce type d'orientation, il y a une institution identifiée qui prend en charge le parcours de l'enfant ou de l'adolescent. Cela est bien évidemment effectif modulo le degré de préoccupation parentale pour le parcours scolaire de l'enfant.

✓ *Les orientations vers les dispositifs de protection*

Certaines situations nécessitent un accompagnement en protection de l'enfance à l'issue de la mesure. Il peut s'agir d'une AED mise en place à titre préventif, parce qu'un filet de sécurité était nécessaire et a pu être institutionnellement mis en œuvre. Les données OPPE montrent aussi que des AEMO ou des placements (MECS, foyers, familles d'accueil ou chez un tiers) sont aussi des modalités faisant suite à l'accompagnement en accueil de jour. Dans le cadre du SAPPEJ, cela peut aussi concerner la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui, dans certains cas, s'est construite antérieurement à la fin de la mesure.

De façon contre-intuitive, l'effectivité de la décision n'est pas si évidente dans le cadre de ces orientations. Une réunion de synthèse observée au SAPPEJ a montré que, s'il y avait un suivi effectué par la PJJ, toute une partie de la dimension préventive relative au maintien de l'« accrochage scolaire » du jeune ou de son insertion pré-professionnelle nécessite un travail de partenariat difficile à mettre en œuvre entre deux secteurs (Protection de l'Enfance et PJJ). Certaines mesures de placement décidées à l'issue de l'accompagnement par les SAJE n'engagent pas nécessairement un transfert de suivi de la situation, comme c'est observable dans le cas des prises en charge médico-sociales. Il peut arriver qu'il y ait des retours vers le SAJE dans le cas où le placement ne se mette pas en place comme souhaité ou qu'il devienne encore plus problématique pour le bien-être de l'enfant. Par exemple, pour la situation O, alors qu'une mesure de placement était prévue en accord avec la famille, le fait que l'enfant soit en accueil familial alors qu'un accueil collectif était envisagé (type MECS), mais pour lequel aucune place n'a pu être trouvée, a considérablement fragilisé l'accompagnement à tel point qu'un retour en famille a été fait et que l'enfant est à nouveau suivi par le SAJE, le temps de trouver une nouvelle orientation. Bien qu'il soit question de situations minoritaires par rapport à d'autres fins de mesure, leur effectivité fait face à des écueils qui, parfois, contribuent à allonger le suivi des enfants en accueil de jour.

3.3.3. La fin de mesure en cours d'accompagnement : le point de vue des parents

Discuter avec les parents de la fin de mesure s'est avéré un moment délicat de nos entretiens de la première vague. Les discours des parents, comme ceux des enfants, sont alors marqués par un flou. Ce flou n'est pas caractérisé par un vide. Il donne à voir tantôt une difficulté à se projeter dans un avenir qui n'est pas encore la réalité, tantôt un questionnement du sens de la fin. La fin de quoi ? Pour la majorité des parents, « la fin » ne constitue pas une rupture. Les familles laissent entendre dans leurs discours une croyance en la continuité de l'accompagnement auprès du SAJE et nous faisons l'hypothèse que cette croyance révèle précisément le lien construit.

Nous avons vu, dans la partie précédente, que le lien de confiance qui a été établi entre les parents et les professionnels, comme une réciprocité de l'engagement, permet aux familles de sentir qu'elles sont « prises en compte » dans l'accompagnement. Le contrat métissé (Fustier, 1982), à la fois régi par le cadre institutionnel et par les relations intersubjectives, contribue également à la construction de cette sécurité de la continuité. Depuis l'arrivée des familles au SAJE, la contrainte du temps est soulignée et elles savent, dès le début, que l'accompagnement aura une date limite. La temporalité intense et précise lui donne un rythme : tous les 6 mois, au

moment de la signature des contrats de renouvellement de la mesure. Néanmoins, parallèlement à ce contrat lié à l'instance institutionnelle, les familles construisent des liens relationnels qui, d'après elles, dépassent ce cadre institutionnel. Les parents mettent en avant ce lien au moment de parler de la fin de mesure, lors des premiers entretiens : *« ils ne vont pas nous lâcher comme ça* », « *il sait qu'il peut compter avec C.* [éducateur] *quand il a besoin* ».

Le flou autour de la fin de mesure, présent dans les discours des parents et des enfants, est aussi lié aux orientations et aux obstacles (et à l'incertitude) auxquels les équipes peuvent être confrontées (refus d'accompagnement ou manque de place, par exemple). Pour éviter les ruptures dans le parcours de l'enfant, les équipes priorisent la continuité de l'accompagnement jusqu'à l'orientation. Les professionnels font part de leur « souci » sur le sort des enfants et de leurs familles. La phrase prononcée par plusieurs parents : « ils ne nous lâchent pas comme ça » est également répétée par les équipes lors des réunions de restitution, ainsi qu'au moment des entretiens avec les éducateurs : « on ne va pas les lâcher comme ça, ce n'est pas possible » (entretien avec éducatrice). Mais le discours tenu aux parents et aux enfants quand ils partent est très clair : « La porte reste toujours grande ouverte ». Ce souci constant de l'autre renvoie à la notion de responsabilité telle que Levinas la conçoit dans son éthique de l'altérité : « Le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci, d'ailleurs, soit acceptée ou refusée, que l'on sache ou non comment l'assumer, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour autrui. Dire : me voici. » (1982, p.104). Investis par cette responsabilité éthique vis-à-vis des familles, les professionnels auront plus de difficulté à aborder la fin de la mesure quand la suite n'est pas encore bien établie ou demeure incertaine. Cela peut également expliquer le fait qu'une majorité des parents parlent difficilement de la fin de la mesure lors de nos premiers entretiens : l'incertitude des orientations peut provoquer un évitement de la part des équipes qui ne la traitent pas directement, pour protéger à la fois les familles des angoisses que l'incertitude peut provoquer, mais aussi pour entretenir la relation construite, dans l'intention de sécuriser la continuité de l'accompagnement. Ne pas parler de la « fin » à proprement parlé laisse ouvert l'espace à des projections et favorise la dimension relationnelle et intersubjective du contrat d'accompagnement. De cette manière, la difficulté des familles à parler de la fin de la mesure est en lien avec la difficulté des équipes face aux obstacles de l'orientation.

Si les parents se sentent écoutés et bien impliqués dans l'accompagnement, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont en mesure de se dire partie prenante du processus décisionnaire (surtout en ce qui concerne la fin de la prise en charge). Celui-ci continue à être vécu par les parents comme étant attaché aux acteurs institutionnels. Lors de la première vague d'entretiens, la majorité des parents interviewés souligne qu'ils ne souhaitaient pas la fin de la prise en charge, mais que celle-ci était imposée par le cadre institutionnel (temps de prise en charge) qui dépasse le niveau d'équipe. Nous assistons donc à un déplacement de la responsabilité du niveau organisationnel au niveau institutionnel (Enriquez, 1992). La temporalité préétablie de l'accompagnement, vécue comme contrainte par les parents, apparait comme une imposition institutionnelle qui varie, comme nous l'avons vu plus haut, selon les structures.

La relation intersubjective ne joue pas un rôle dans l'objet de la décision en tant que telle mais elle aura des conséquences sur la manière dont les parents entendront la décision. Malgré le fait

que la décision ne leur appartienne pas, les parents ne se sentent pas forcément dépassés par l'annonce de la fin de la mesure. Cela se fait principalement parce qu'ils se sentent en confiance avec l'équipe et ressentent qu'ils ne seront pas sans filet de sécurité. La fin de la prise en charge ne remet pas en question le lien construit. Il est intéressant de remarquer que les parents disent, au moment de la fin de la prise en charge, qu'ils sentent pouvoir compter sur l'accueil de jour indépendamment du contrat établi. La majorité des parents interviewés dans le cadre de la deuxième vague de notre recherche n'ont pas pour autant cherché à contacter le SAJE.

La situation V. Dans cette situation, il s'agit d'une mère et sa fille qui ont quitté le SAJE depuis 1 an et demi. A la fin de la mesure, au vu des progrès de la situation, il a été décidé ensemble que l'enfant n'avait pas besoin d'un suivi particulier. Quelques mois plus tard, la mère remarque que la fille rencontre des difficultés scolaires au collège. Elle s'inquiète et sollicite l'AS scolaire pour demander de l'aide aux devoirs pour sa fille. La mère souligne en entretien qu'elle se sent désemparée par rapport aux difficultés de sa fille et ne comprend pas pourquoi le SAJE a prononcé la fin à la mesure, sans leur proposer une autre aide. Elle n'a pas fait l'appel au SAJE (la famille habite à 200 mètres du SAJE).

Cette sécurité du lien pendant l'accompagnement est petit à petit entamé par d'autres et par de nouvelles questions relatives à la vie quotidienne. Le lien de sécurité se déplace à la fois vers l'intérieur d'eux-mêmes (les parents paraissent faire appel à l'aide plus facilement après l'accompagnement au SAJE) et vers d'autres institutions et acteurs d'aide et soutien (dans la situation V, par exemple, c'est la psychologue scolaire qui prendra cette place sécurisante auprès de la mère).

Du côté de la pratique, nous l'avons vu, les professionnels sont souvent confrontés à des obstacles dans la mise en place des orientations. Certaines décisions prises pendant l'accompagnement, qui ont été travaillées avec les familles, sont remises en question par le manque de places dans les institutions, le manque de dispositifs adaptés ou encore les désaccords avec les partenaires.

Ces difficultés vécues par l'équipe peuvent expliquer le sentiment de flou autour de la fin de mesure que nous remarquons chez les familles. Une autre explication proposée par les équipes au sein des réunions de restitution est notamment en lien avec les facteurs relationnels. Pour éviter une friction dans la relation de confiance et garantir leur rôle « soutenant » et « sécure » vis-à-vis des familles, l'équipe peut avoir tendance à minorer la question de la fin de mesure tant que l'orientation n'est pas stabilisée.

Le flou autour de la fin de mesure met en exergue la dimension processuelle de l'accompagnement. Ce qui pourrait être, à un premier niveau, pensé comme une forme de linéarité chronologique (l'orientation vers le SAJE, l'accueil et la sortie du SAJE), constitue un complexe maillage d'éléments institutionnels et singuliers qui se présentent, dans les discours des différents acteurs, comme des va-et-vient entre les événements.

A titre d'exemple, les éléments méthodologiques prévoyaient initialement de construire une ligne de temps de l'accompagnement avec les parents, pendant l'entretien, ce qui n'a pas été possible. L'idée était que cet outil, à la fois ludique et concret, pourrait aider les parents à se resituer dans le processus, mais aussi comme objet médiateur de la parole. L'embrouillement

du récit autour de l'accompagnement, souvent caractéristique des premiers temps de l'entretien, a montré à quel point la logique linéaire n'est pas en mesure de rendre compte de la complexité de ce dernier : « c'est difficile de dire comme ça, qui a fait quoi et quand, parce que tout s'est enchainé » (situation I).

3.3.4. Une rationalisation post-décisions du point de vue parental

Nous remarquons dans le discours des parents qui sont sortis du SAJE, ainsi que dans les entretiens avec les professionnels, qu'un mécanisme de rationalisation peut se mettre en place pour essayer de comprendre et donner du sens aux décisions prises. Laoukili (2014) explore les phases du discours de légitimation.

Ce discours de rationalisation se retrouve dans les différentes étapes, avant, pendant et après la décision proprement dite. « Il faut qu'on fasse… », « On va faire… », « On fait… » ; « On a fait…, parce que… », telles peuvent être les formulations discursives accompagnant le processus de décision. Le premier temps « Il faut qu'on fasse… » est en effet le temps où quelque chose a changé, un besoin, une contrainte ont émergé dans le réel et nécessitent notre adaptation, en réaction ou par anticipation. La justification par les contraintes externes d'un changement subi, ou par la recherche d'une situation meilleure et pour le bien de tout le monde, d'un changement choisi, est une forme de ce discours de légitimation à cette étape du processus. Le deuxième temps « On va faire… » implique une forme de préparation de l'esprit, le sien et celui des autres, au choix qui va être fait, aux renoncements et aux deuils qu'il va impliquer. Cette forme est assez présente dans le domaine politique notamment et procède d'un test de l'opinion publique et de ses réactions aux renoncements prévisibles. Des rumeurs lancées, démenties, des mensonges déniés, constituent, hélas, des formes banalisées de la communication politique. Le troisième temps « On fait… » est celui de l'action qui concrétise les choix et les changements nécessaires qui doivent l'accompagner et qui ne manqueront pas de susciter des résistances. Ce temps est accompagné par un discours de stimulation et de galvanisation, d'incitation ou de menace : « On va y arriver », « Ça va être mieux après », « C'est ça ou rien », « Si on ne fait pas, on risque de… ». Le quatrième temps « On a fait ça, parce que… » vient justifier, légitimer, et souvent a posteriori, la décision prise, même quand cela relève d'un « non-choix », d'un choix contraint. » (Laoukili, 2014 p. 7).

Pour la majorité des parents interviewés dans la deuxième vague des entretiens, le recours à la rationalisation est très courant. Ils cherchent à donner du sens à ce qu'ils ont vécu pendant l'accompagnement et à ce qu'ils vivent dans l'après SAJE. Dans cette opération de rationalisation un argument est souvent mobilisé par les parents : le bien de l'enfant. Pour eux, tout ce qui a été fait pendant le SAJE et après le SAJE est perçu comme des « tentatives » pour trouver des solutions pour le bien-être de leurs enfants : « *toutes les décisions qui sont prises c'est dans le bien-être de l'enfant, parce qu'on n'est pas sensé tout savoir, on peut peut-être voir des choses, il y a des gens qui sont qualifiés pour voir plus loin où là où notre vision, nos idées s'arrêtent. On essaie, on essaie de voir si l'enfant il va bien, si ça se passe bien et que lui-même il est satisfait il y a aucun souci* » (situation I). Tant que les choses se passent bien et qu'ils remarquent des changements positifs pour leurs enfants, les parents sont en mesure de donner du sens à l'orientation.

Lors du deuxième entretien, ces parents, qui ont précédemment fait part de leur volonté de continuer l'accompagnement au SAJE, mettent en avant des arguments explicatifs pour montrer que l'orientation a en effet été pertinente. Par exemple, une mère (situation H), arrivée au SAJE très angoissée par la situation de son enfant, a retrouvé pendant l'accompagnement le soutien nécessaire pour faire face aux difficultés de celui-ci à l'école. Au moment de l'enquête, elle parlait difficilement de la « fin du SAJE ». Elle souligne à plusieurs reprises les spécificités du service où son enfant a été orienté : c'était une « approche dont l'enfant avait besoin et que le SAJE n'avait pas ». Elle souligne surtout les apports de la psychomotricité : *« ils nous ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas au SAJE faire ce que le gens au SESSAD allaient pouvoir faire pour lui, ils nous ont dit que c'était vraiment important pour A., et ils connaissent bien A., ils nous connaissent bien, donc j'ai fait confiance* ». Cet argument souligné par la mère (« une approche que le SAJE n'a pas ») est en effet repris dans le discours de l'équipe.

Le sens de l'orientation et donc la manière dont les parents peuvent investir le nouveau service passe aussi par l'intériorisation du discours de l'équipe. La notion d'expertise traverse ces deux situations et leur manière d'écouter et comprendre l'orientation. Ces deux exemples résument bien une pensée commune à la majorité des parents concernant les professionnels du SAJE : le discours de l'équipe est légitime parce qu'ils sont « qualifiés » (situation I), mais aussi parce qu'ils « connaissent » (situation H) la situation.

Dans la logique de rationalisation de l'après-coup de la décision, les parents tentent de renforcer l'effectivité de l'orientation, en s'appuyant sur le constat des progrès de leur enfant. Cela permet aux parents de donner du sens à l'orientation, qui ne se résume pas à la façon dont elle a été travaillée pendant l'accompagnement, mais vient aussi de leur constat quant à l'évolution et aux changements positifs pour les enfants. Dans le cas contraire, les parents ont plus de difficultés à investir les orientations quand ils n'observent pas ce progrès : « *je ne vois pas les choses avancer comme quand on allait au SAJE. Il faisait des trucs, il sortait on l'occupait, tandis que là … être assis dans un bureau et parler… pour moi c'est encadrer l'enfant, c'est pour ça que j'ai demandé un deuxième soutien, je ne sais pas...* » (situation F).

3.3.5. L'après SAJE : vivre les nouvelles configurations du quotidien et institutionnelles

Un élément qui est récurrent dans les discours des parents est leur difficulté à établir des rapports avec les services qui prennent le relai après le SAJE. Une majorité des parents regrettent de ne pouvoir occuper une place centrale dans l'accompagnement de leur enfant, de participer activement et aussi de rencontrer d'autres parents. Ce ressenti provoque un changement dans les discours des professionnels du social qui interagissent avec eux : *« ceux qui font ce métier-là il y a comme une impression que par des moments, ils se disent que les parents n'ont pas grande chose à foutre, quoi. […] la manière dont ils parlent aux parents c'est comme si les parents ils n'avaient rien à foutre* » (situation I) ; « *de toute façon ils n'écoutent pas* » (situation J).

Ce qui est mis en avant par les parents comme changement principal après le SAJE est la gestion du planning et l'organisation du quotidien. Les questions principales se centrent sur les accompagnements physiques vers les structures orientées, la non-flexibilité des autres services concernant les horaires et l'occupation des enfants : *« il y a trop de prise en charge qu'il faut*

retirer l'enfant de l'école, comme le CMP déjà, parce que pour moi l'éducatrice devrait faire comme le SAJE , qui venait chercher l'enfant à l'école et lui ramenait là-bas, moi je passais le récupérer » (situation F) ; « *il y a eu un petit changement par rapport au planning, parce que quand on était là-bas et on ne pouvait le chercher, c'est quelqu'un qui nous ramenait » (I); « Pour moi, au début, les mercredis étaient très difficiles, parce que je ne savais pas quoi faire avec elle, elle avait besoin de s'occuper* » (situation V).

Pour les enfants, l'intégration dans les nouvelles structures parait être moins problématique. Ils semblent trouver facilement leur place dans ces espaces. Malgré un discours plutôt positif vis-à-vis des orientations effectuées, ils font part de leur souhait de ne pas vouloir quitter le SAJE. Pour eux, ce qui leur manque le plus ce sont les jeux, les séjours et les copains.

Concernant les enfants qui ont été orientés vers des institutions du domaine médico-social, ils diront qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre le SAJE et ces institutions. Par exemple, un enfant (situation I) qui a eu une orientation vers un service de soin qui propose un accompagnement partagé entre temps individuels et collectifs (ateliers, jeux) ressent que le travail dans les deux institutions est pareil, la seule différence entre les deux serait les séjours. Tandis qu'un autre enfant (situation H) qui a rejoint le SESSAD après le SAJE et qui a un accompagnement surtout individuel ressent le manque des temps en collectivité avec d'autres enfants, il remarque beaucoup de similitudes, mais pointe deux éléments comme divergents : les activités à l'extérieur et le fait qu'au SAJE « quand on faisait la cuisine on pouvait ramener à la maison ». On remarque ici que, en ce qui concerne la différence entre le SAJE et ces structures, l'enfant met en avant les obstacles au lien institution-maison/famille. Ramener un gâteau qu'il a fait lui-même chez lui c'est d'une certaine manière ramener une partie de ce qu'il fait pendant son temps dans cette institution, une production à lui, une partie de lui. Le gâteau serait ainsi un objet transitionnel qui fait le lien entre ces deux univers de l'enfant (la maison et l'institution). L'enfant souligne que cet échange se faisait plus facilement au sein du SAJE. Pour lui, ce qu'il manquerait dans cette nouvelle structure est de l'ordre du partage, de pouvoir partager à la fois avec les pairs (demande de participer des activités collectives) et avec sa famille (le gâteau).

Il est intéressant de remarquer que se sont surtout les enfants qui continuent à nourrir le lien avec le SAJE, après la fin de la mesure. Ils peuvent passer voir l'équipe (« pour faire un coucou » ou « pour demander une aide précise »), participer à des fêtes de fin d'année. Le fait que le SAJE soit localisé à proximité de leurs maisons ou écoles fait que cette structure s'ancre dans l'espace communautaire de l'enfant. Les enfants « passent » dire bonjour, « passent » voir les équipes. La notion même de passage montre que le SAJE est bien inscrit dans cet univers connu et maîtrisé de l'enfant dans ses chemins quotidiens. Les enfants sont ceux qui continuent à faire lien avec les équipes, mais ce sont aussi et surtout les liens entre enfants qui deviennent un élément central de réseau. Tous les enfants que nous avons rencontrés en deuxième vague d'entretiens disent que leurs copains du SAJE leur manquent. Pour les plus grands, ils arrivent à se retrouver plus facilement dans le quartier, à continuer leurs relations de pairs pour jouer ensemble.

Conclusion de la troisième partie

Après la présentation détaillée des facteurs, cette troisième partie a été consacrée à l'analyse des processus décisionnels à l'œuvre depuis l'admission au SAJE et au SAPPEJ jusqu'à la fin de mesure. L'analyse des processus et des chaînes décisionnelles est précédée par celle portant sur l'implication des parents et de l'enfant dans l'exercice de la mesure. L'engagement et l'investissement parentaux sont essentiels pour la mesure SAJE, aussi bien du point de vue juridique que pratique. Le changement profond et l'amélioration de la situation de l'enfant ne peuvent se faire seulement si les objectifs sont négociés, partagés et lorsque les parents s'approprient les éléments transmis par les services. Pour étudier l'engagement parental, il fallait bien évidemment interroger les visions parentales relatives à l'accompagnement réalisé, ainsi que les espaces qui sont créés et occupés par les parents tout au long de l'accompagnement. Les résultats montrent que les dimensions d'ordre interactionnel et relationnel, bien qu'importantes dans de nombreuses situations, sont souvent éclipsées dans les discours parentaux au profit d'une centration sur les changements observés chez l'enfant ou sur le climat familial. Les problématiques comportementales et les relations parents-écoles semblent préoccuper davantage les parents que les processus d'apprentissage à l'école. Quant à l'engagement de l'enfant, il est intéressant de constater la différence qu'ils font entre le SAJE et l'école. Le SAJE étant caractérisé par une équipe avec l'usage du pluriel alors que l'école est personnifiée par la professeure des écoles, avec laquelle on passe beaucoup plus de temps. L'avis de l'enfant est recueilli par les professionnels dans les espaces informels et il est rarement rapporté dans les écrits professionnels en tant que parole d'acteur.

L'analyse des processus à l'œuvre a conduit à identifier les événements critiques qui mobilisent le système d'intervention ou des partenaires individuels. Du fait que l'enquête n'ait pas pu inclure l'observation des processus décisionnels *'in situ'*, il est impossible de constater si les décisions qui font la rupture en changeant la trajectoire des orientations créent une réelle discontinuité ou non. Néanmoins, les constats réalisés dans le cadre de cette recherche se réfèrent aux décisions et aux processus qui ont été restitués dans les écrits professionnels adressés aux institutions de tutelle.

L'analyse des orientations de fin de mesures, ainsi que la période « après SAJE » que nous avons pu observer à travers les entretiens des parents et des enfants s'articulent d'une manière cohérente aux processus d'accompagnement à l'œuvre. L'analyse a montré une certaine rationalisation de la période ultérieure de la part des parents. Ce sont finalement les enfants qui continuent à faire lien avec les équipes.

Conclusion générale

Les recherches portant sur les mesures de protection de l'enfance conduites dans le milieu de vie de l'enfant sont peu nombreuses en France[36]. L'accueil de jour éducatif, inscrit dans le code civil et le CASF (Art 375-3 4° CC et L.222-4-1 CASF), comme une modalité d'accueil entre l'aide éducative à domicile et l'accueil en hébergement, ne se déploie pas de la même manière sur tous les territoires. Nous ne possédons pas les données quantitatives du nombre de services d'accueil de jour éducatif en France et de leurs profils et un recensement s'avère.
Pendant la période de la recherche, la responsable du projet (Anna Rurka) a été sollicitée pour participer à la démarche de consensus relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile, initiée par le Secrétaire d'Etat en charge de la protection de l'enfance et pilotée par Geneviève Gueydan, membre de l'IGAS. Les discussions menées au sein de ce comité d'experts et les auditions effectuées ont permis de situer les SAJE comme un facteur de diversification du paysage de la protection de l'enfance, même s'ils sont encore peu répandus sur l'ensemble du territoire français. Lorsque les SAJE existent, leur mission et le temps d'accueil sont bien définis par les référentiels spécifiques établis par les départements. L'intensité de l'accompagnement et la proximité avec d'autres partenaires institutionnels constituent un point fort de ces accueils de jour. L'accent mis sur la scolarité et le partenariat pivot avec l'Education nationale semble être une caractéristique forte des SAJE et du SAPPEJ parisiens. A la différence d'accompagnements conventionnels en milieu ouvert (AEMO / AED), le sens de l'accompagnement se situe sur une logique d'« accueil » plutôt que d'« intervention ». Sans que cela soit un placement, l'accueil se veut davantage enveloppant, plus global, situé à proximité, modulable en fonction des besoins de l'enfant, articulant les temps collectifs et individuels.

Retour sur les résultats

Du côté du discours des parents, les raisons d'orientation identifiées sont de deux ordres :

1) une difficulté de comportement repérée par les parents dans leur quotidien avec les enfants ;

2) une difficulté de comportement ou apprentissage repérée par l'école (l'école informe les parents des difficultés qu'elle rencontre). Pour certaines situations ces deux repérages s'enchevêtrent lorsque l'enfant est considéré comme présentant les mêmes difficultés. Pour d'autres, les parents ont du mal à reconnaître leur enfant dans les discours de l'institution. Cela peut engendrer des tensions entre l'école et les parents.

La composition familiale est une composante stable du dossier de l'enfant. Cependant, les informations sur la situation de l'enfant au sein de la famille et ses relations avec les autres

[36] Lors de la recherche documentaire, nous avons pu recenser sur le portail SUDOC, 23 thèses soutenue en France qui touchent à l'intervention dans le milieu de vie de l'enfant en protection de l'enfance, à partir de l'année 2000. 608 thèses avec mot clé "protection de l'enfance", 76 thèses avec mot clé "visites à domicile" et là on découvre un questionnement intéressant des médecins généralistes vis à vis de cette pratique, 41 thèses avec mot clé 'assistance éducative", 4 thèses soutenues avec mot clé "AEMO", 1 thèse soutenue traitant exclusivement de l'AED.

membres de la famille apparaissent au fil de l'eau. A cet égard, il est intéressant d'observer la progression avec laquelle les informations sont présentées et analysées. Dans la plupart des cas, c'est le premier renouvellement de mesure qui apporte un étayage supplémentaire sur la situation familiale et la place de l'enfant au sein de sa famille. Malgré une grande diversité culturelle représentée parmi le public ciblé, l'analyse des pratiques parentales d'éducation qui tiendra compte de la (des) culture(s) d'origine de la famille est peu pris en compte en termes de ressources. Un service questionne particulièrement ce point, qui n'est pas conceptuellement explicité par d'autres services et qui pourrait se trouver en lien avec la diversité culturelle du public et la capacité d'ouverture de la structure à inclure dans l'accompagnement tous les adultes signifiants pour l'enfant.

Le premier constat, quant à l'implication des enfants dans la mesure, est qu'ils ont tous le sentiment de participer pleinement à l'accompagnement socio-éducatif proposé. Les SAJE ont la spécificité d'être centrés sur l'enfant, de chercher à construire avec lui (et sa famille) et de prévoir des activités pour lui, ce que l'enfant reconnaît pleinement à 12 mois d'accompagnement. Questionnés en entretien à propos de la façon dont ils sont accompagnés au moment de l'étude, c'est-à-dire à 13 mois de mesure en moyenne, les parents ont acquis une expérience du dispositif et comprennent le sens de l'intervention tant du côté de l'enfant que de sa famille.
Nous avons pu également observer que parfois l'éducateur référent fait exister dans le rapport transmis à l'ASE l'avis de l'enfant sur la solution proposée, en matière de suivi éducatif. Cependant, cela se fait sans une régularité et semble dépendre de la situation ou de l'auteur du rapport. Du point de vue institutionnel, et compte tenu du fait que la perception des besoins de l'enfant par lui-même est rarement porté à la connaissance des décideurs finaux dans les rapports qui soutiennent les décisions au cours et à la fin de l'accompagnement, nous avons interrogé le rôle que cette autoréflexion peut avoir sur le processus décisionnel au sein du SAJE. Au SAPPEJ, la situation se pose différemment car il s'agit d'adolescents ou de jeunes entrant dans vie adulte.
En ce qui concerne l'évolution de la situation de l'enfant pendant la mesure, l'analyse des dossiers montre qu'ils peuvent parfois être associées à la lecture d'un électrocardiogramme : des fréquences apparemment constantes et stables donnent place à des variations qui montent en croissance à grande vitesse. Cela provoque un effet miroir qui influence la dynamique du travail partenarial entre l'école, le SAJE et les autres services. Ce constat nous a amenés à différencier les moments décisionnels de la décision en tant que telle. Nous nous sommes tournés vers l'analyse des événements critiques qui impulsent une dynamique nouvelle, bouleversent ou remettent en question les orientations précédentes, conduisent ou non aux décisions.

Les situations dégradées au moment de l'arrivée au SAJE et au SAPPEJ compromettent la mission préventive de ces services. Le manque de places ailleurs et le refus des autres institutions d'accueillir les enfants transforme le SAJE et le SAPPEJ en un « SAS » d'accueil par défaut et les éloigne de leurs missions premières. L'analyse des processus d'accompagnement, des collaborations à l'œuvre et des décisions prises nous a conduits à identifier trois figures (patterns). La première montre une concertation fluide et un consensus entre les partenaires et la famille. L'évaluation diagnostique partagée semble conduire aux

orientations qui sont claires depuis l'entrée de l'enfant au SAJE. Cependant, on peut interroger le fait que si l'orientation ultérieure est prédéfinie depuis le début et que la direction est donnée, pourquoi n'a-t-elle pas été mise en œuvre directement par l'institution qui a orienté l'enfant vers un SAJE. La deuxième figure inclut les situations où, là aussi, l'orientation « après le SAJE » apparaît soit à l'admission ou soit au cours de l'accompagnement. Elle se confronte aux accords de certains acteurs et aux désaccords des autres, mais chaque secteur d'intervention propose et met en place des solutions propres et cohérentes avec les autres. La troisième figure semble être la plus problématique. Ici, à l'arrivée au SAJE, la situation de l'enfant est assez complexe et dégradée. La proposition faite par le SAJE est mise en difficulté par l'absence du consensus entre les acteurs. De plus, on note une incapacité du système d'intervention à proposer une solution adéquate aux besoins de l'enfant. Les conséquences qui découlent de ces processus mettent soit le SAJE face à ses limites car hormis ses missions préventives premières, le risque de la dégradation ultérieure de la situation de l'enfant est bien probable. Les dysfonctionnements institutionnels sont perceptibles par les parents. Ils influencent les rapports entre les parents et les services ainsi que la confiance que les parents portent vis-à-vis des professionnels. Comme Sellenet (2019) le souligne dans sa récente publication, « La confiance constitue une disposition à agir. C'est l'indétermination qui fait que l'on a besoin de confiance, mais c'est également parce que l'on a confiance qu'on se risque dans l'indéterminé. Pour les intervenants de l'ADJ, il est essentiel que les parents aient confiance en eux pour être autorisés à aller chercher les enfants à l'école, les faire manger, les emmener en camps, pour ouvrir à de nouvelles expériences de vie… » (Sellent, 2019, p.134).

Limites de la recherche

Cette recherche, à travers ses analyses qualitatives, contribue aux connaissances sur les processus de prise de décisions et sur les facteurs qui sont pris en compte par les services en vue des orientations de fin de mesure, proposées aux responsables du secteur de l'ASE et aux juges des enfants. Grâce au partenariat avec la DASES de Paris et l'Observatoire Parisien de la Protection de l'Enfance (OPPE), la recherche a pu bénéficier des données sur les accompagnements menés par les SAJE et le SAPPEJ, afin de situer les résultats de la recherche dans un contexte plus général. L'engagement de tous les services, des équipes éducatives et cadres, a été exemplaire et nécessaire pour que la démarche de recherche puisse se mettre en œuvre.

Une des limites de la recherche est liée au corpus et au « recrutement » des familles. Il a fallu articuler le temps de contractualisation entre les partenaires de la recherche, le temps institutionnel d'accompagnement au sein de chaque service, le temps des équipes éducatives et le temps des parents et des enfants. Toutes les familles participantes à la recherche ont été accueillies au SAJE / SAPPEJ dans le cadre administratif de la protection de l'enfance. Compte tenu du petit nombre d'enfants concernés par les fins de mesure au sein de chaque service, à un moment donné de la démarche de recherche, la différenciation du cadre légal n'a pas été retenue comme un critère de sélection des familles. De plus, selon les professionnels qui contactaient les parents, ces derniers, n'adhérant pas ou peu à la mesure, n'étaient pas enclins à participer à l'enquête non plus. Cela s'est d'ailleurs constaté de manière concrète avec le SAPPEJ où le

recrutement des parents pour faire des entretiens a été particulièrement difficile et où, finalement, seulement 3 situations ont été étudiées au lieu de 5 prévues.
A *posteriori*, en termes de qualité des données recueillies, il s'avère que l'analyse des dossiers au préalable de l'entretien avec les parents aurait permis de mieux cibler l'entretien avec les parents et les enfants sur les décisions identifiées dans les rapports de situation. Le choix de commencer l'enquête de terrain par l'entretien avec les parents a été motivé par la nécessité de formaliser son consentement *via* la signature du formulaire. De plus, nous nous sommes engagés à ne pas croiser les données individuelles issues de l'entretien avec des dossiers. Ce croisement apporterait un risque éthique considérable. Nous n'avons pas été en mesure de savoir si les parents ont eu l'accès aux rapports de situation et, si oui, comment ils ont été consultés et comment ils se sont appropriés ce contenu. De plus, les entretiens de la première vague ont montré un certain flou (inquiétude, manque d'information, etc.) autour de la fin de la mesure au SAJE et au SAPPEJ. Quant aux entretiens de la deuxième vague, ils ont permis aux parents d'aborder la période de sortie et le temps ultérieur avec beaucoup plus de distance et avec l'assurance liée à un possible maintien du lien avec les équipes. Cependant, une déperdition de 50% des parents s'est opérée entre la première et la deuxième vague.
Le don et contre-don qui marque les rapports entre les familles et les services, est également inhérent aux démarches de recherche. Pour remercier les familles de leur participation à la recherche, mais aussi pour créer des souvenirs de cette participation, les chercheurs ont offert de cadeaux aux familles, sous forme des objets utiles (cahiers, casquettes, sacs, stylos, etc.) commandés au service de communication de l'Université Paris Nanterre. Cela a contribué à la motivation des parents à rencontrer la chercheuse pour la deuxième fois.
La décision d'élargir le corpus aux familles qui sont sorties des services en 2017 a été mise en place par quatre services sur cinq. Pour respecter la confidentialité des données personnelles, l'équipe de recherche a transmis la lettre avec le bon de retour et des enveloppes timbrées à chaque service. Ce dernier a effectué l'envoi. Le nombre de retours de courrier reçus, indiquant que le destinataire n'habite plus à l'adresse indiquée, a été considérable.

Quelques préconisations

Catherine Sellenet (2019) a montré comment l'ADJ peut modifier les représentations et les pratiques d'intervention des professionnels. Les chercheurs ont constaté, sans aucune exception, une forte capacité des services à mettre en discussion leur propre fonctionnement, l'envie de trouver des outils, des approches nouvelles aux problématiques ou aux caractéristiques du territoire. Un certain regard critique visant des ajustements et des améliorations, voire des innovations, montre la vitalité de ces services et la créativité des équipes. Les préconisations proposées ci-après, basées sur les résultats de cette recherche, ne constituent qu'une invitation à la réflexion au sein des services avec les partenaires et la DASES de Paris. Certaines préconisations peuvent paraître contradictoires entre elles. Le lecteur est invité à les considérer séparément les unes des autres.

Tout en sachant que l'expression libre de la parole de l'enfant est assurée au sein des services, les résultats de la recherche indiquent une certaine absence de cette parole dans les écrits professionnels. Un temps d'échange spécifique avec l'enfant portant sur la perception de ses

besoins et sur l'accompagnement proposé par les services, à différentes étapes des processus, permettrait aux professionnels et aux enfants de travailler sur des points socio-éducatifs précis, d'avoir un retour sur les changements que l'intervention produirait à l'école, dans la relation parents-enfant, influençant ses interactions avec l'environnement familial.

Nous ne pouvons qu'encourager les équipes à continuer à construire le projet d'accueil pour l'enfant avec les personnes accompagnées, via leur participation aux instances de décision en présence de l'ensemble des professionnels impliqués. Ces espaces participatifs devraient cependant être différenciés des espaces de réflexion et d'élaboration entre les professionnels où chacun pourrait exposer ses doutes et proposer des pistes d'action en toute sécurité.

La recherche précédente a montré (Rurka et al., 2011) que les professionnels exerçant en libéral (psychologues, des orthophonistes et autres spécialistes situés dans le champ médical (psychiatres, généralistes, etc.) ne sont pas régulièrement invités aux réunions de synthèse en protection de l'enfance, même lorsqu'ils peuvent jouer un rôle majeur de soutien apporté à la famille et connaître bien la situation de l'enfant. Dans le cadre d'orientation de fin de mesure vers le secteur de soin notamment, ces professionnels peuvent constituer un réseau d'appui important

La DASES de Paris pourrait organiser une consultation avec l'éducation nationale et le service de soin, le SAJE et le SAPPEJ pour réfléchir à comment faciliter le flux des enfants entre les différents secteurs. Les réunions de pilotage régulières constitueraient aussi une telle opportunité de coordination.

Les données quantitatives fournies par l'Observatoire Parisien de la protection de l'enfance montrent une plus forte augmentation du taux de sortie dans la période qui se situe autour du 24e mois de mesure. A la lumière de ce constat, la durée de mesure au SAJE définie par le cadre référentiel pourrait être réfléchie. Selon les équipes, elle doit être assez longue pour pouvoir bien évaluer les besoins de l'enfant et bien les orienter, mais aussi assez courte et définie dans le temps, pour ne pas s'éterniser. Les SAJE visent avant tout à travailler à l'autonomisation des familles et leur inscription dans les dispositifs de droit commun.

Les renouvellements successifs de la mesure tous les 6 mois permettent de faire le point avec les parents sur les progrès et les défis à soulever. Les résultats de la recherche questionnent la lisibilité pour les personnes accompagnées des différentes étapes de l'accompagnement. Si l'accompagnement de 18 mois est composé de 3 mesures de 6 mois : ne serait-il pas plus profitable de les présenter aux parents sous forme de phases d'accompagnement, tout en se laissant la flexibilité dans la temporalité des processus. Si oui, ces phases pourraient consister en :
1) une phase de diagnostic pluridimensionnelle comprenant des dimensions suivantes : santé, apprentissages, bilan psychologique, socialisations, pratiques éducatives parentales, relations à l'intérieur de la famille et relations avec l'entourage, soutien social effectif et potentiel, aspiration de l'enfant et des parents. Cette évaluation diagnostique, basée sur les observations

et analyses relevant de la clinique éducative, conduirait à une formulation des objectifs spécifiques et contextualisés, afin d'éviter des objectifs trop généraux qui n'incluent pas la spécificité de chaque situation familiale.
2) Mise en œuvre des objectifs avec un carnet de route détaillé, progressif et partageable avec les familles et les acteurs extérieurs impliqués dans l'accompagnement.
3) Stabilisation des changements produits, identification des besoins non couverts.
4) En cas d'orientation vers une autre institution, décidée par le secteur de l'ASE, un dernier renouvellement « relai » pourrait être proposé permettant aux équipes éducatives de s'assurer que l'orientation est enclenchée et se construit bien.

La mise en œuvre de ces étapes nécessite un environnement écosystémique favorable pour que les SAJE et le SAPPEJ puissent construire les accompagnements dans des bonnes conditions, avec les personnes accompagnées, en tenant compte de l'intérêt de l'enfant et de ses besoins. Les dysfonctionnements découlant des orientations tardives, des admissions non adaptées à la spécificité des services, du manque de places et de l'impasse quant à l'orientation des situations à la sortie du SAJE et du SAPPEJ peuvent perturber les processus et amener les équipes à faire du « bricolage » en fonction des forces en présence et des ressources disponibles. Pour certains services, la solution d'une AED est parfois un moyen de maintenir un suivi institutionnel du parcours des enfants, tout en restant souple et adaptable, selon le niveau de vigilance qu'il conviendrait de maintenir. Compte tenu du temps d'attente lié à l'orientation vers une mesure d'AED, il serait peut-être pertinent de réfléchir à la possibilité pour les SAJE et le SAPPEJ d'exercer par eux-mêmes les mesures d'AED pour les situations qui sont toujours porteuses de fragilité en fin de mesure. Cela montre également l'importance de renforcer le plateau technique préventif sur le territoire de Paris.

« La mesure d'accueil de jour se caractérise par le regard global porté sur le contexte de vie de l'enfant » (Cadre référentiel SAJE). Le référent de parcours attribué aux mesures SAJE pourrait relayer le travail et l'analyse clinique faits par les services éducatifs afin de répondre, avec les SAJE et le SAPPEJ, au besoin global des familles, s'inscrivant dans une logique de parcours. Premièrement, le référent de parcours avec une vision plus large pourrait répondre au besoin d'une meilleure coordination des différentes interventions sociales et médico-sociales identifiées dans cette recherche. Deuxièmement, son champ d'action plus important permettra de construire une vision plus large du parcours des familles, y incluant la question de logement, emploi des parents, protection de l'enfance, accès aux droits, santé. En ce qui concerne la protection de l'enfance, le contenu des orientations et l'évaluation diagnostique seraient travaillés par le SAJE et le SAPPEJ, en concertation avec leurs partenaires. La construction du parcours de famille par un référent de parcours permettrait peut-être de contribuer à maintenir le caractère préventif de l'accueil au SAJE.

Cette recherche montre également l'importance de consensus quant à l'évaluation diagnostique et l'évaluation du parcours de l'enfant en protection de l'enfance. Afin de prévenir le dissensus constaté dans certaines mesures analysées, il serait utile d'outiller les acteurs concernés et les institutions pivots sur lesquels repose l'accompagnement global du SAJE et du SAPPEJ, d'un

support partagé pour l'évaluation des situations. Un document partagé sous forme d'une feuille de route par situation pourrait en découler.

Du point de vue général, on note l'absence de travaux évaluatifs portant sur l'impact des interventions en milieu ouvert au niveau national. Une recherche basée sur le suivi d'une cohorte représentative serait utile. Plus spécifiquement, en lien avec le sujet qui nous concerne, nous notons un besoin de recherche sur les articulations entre la protection de l'enfance, l'Education nationale et le secteur de soin. Les recherches participatives seraient plus à même de favoriser les transformations ultérieures des pratiques professionnelles. L'Education nationale accueille dans ses murs les enfants sur l'ensemble de leur parcours en protection de l'enfance. Comme nous l'avons souligné, les assistants sociaux scolaires sont bien positionnés pour observer l'évolution de la situation des enfants orientés au SAJE et à la sortie du SAJE. L'école semble être aussi l'institution en souffrance avec une difficulté sur certains territoires de contenir la violence des enfants et les troubles de comportement en classe. Les mesures éducatives analysées montrent que la présence du SAJE et du SAPPEJ rassure les institutions scolaires.

Le travail considérable a été effectué sur le territoire de Paris pour favoriser la diversification des modalités d'intervention et d'accueil en protection de l'enfance. Nous sommes confiants que les dynamiques engagées en termes d'innovations socio-éducatives et de production de connaissances sur les pratiques professionnelles et leurs effets, articulées ensemble, permettront d'agir mieux dans l'intérêt de l'enfant et de sa famille.

Références bibliographiques

- ABELS-EBER, C. (2006). *Pourquoi on nous a séparés* ? Paris: Eres
- ALTER N. (dir.) (2002). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte.
- ARAD-DAVIDZON, B., & BENBENISHTY, R. (2008). The role of workers' attitudes and parent and child wishes in child protection workers' assessments and recommendation regarding removal and reunification. *Children and Youth Services Review*, 30(1), 107-121.
- ARDOINO, J. & MIALARET, G. (1995). L'intelligence de la complexité — Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 203–219.
- BACHRACH, P., & BARATZ, M. S. (1963). Decisions and Nondecisions: An Analytical Framework. *American Political Science Review*, 57(3), 632-642.
- BARROS LEAL A. (2017). *Les frontières de la protection de l'enfance : l'expérience de l'accueil et du désaccueil institutionnel des jeunes étrangers arrivés en France sans responsable légal*. Thèse de doctorat en Sociologie, démographie. Sociologie politique, soutenue sous la direction de Florence GIUST-DESPRAIRIES à l'Université Sorbonne Paris Cité.
- BAUMANN, D. J., DALGLEISH, L., FLUKE, J., & KERN, H. (2011). *The decision-making ecology*. Washington, DC: American Humane Association.
- BAUMANN, D. J., FLUKE, J. D., DALGLEISH, L., & KERN, H. (2013). The Decision-Making Ecology. In A. SHLONSKY & R. BENBENISHTY (Éd.), *From Evidence to Outcomes in Child Welfare.* An international reader. New York, NY: Oxford Univer- sity Press. (pp. 24-38).
- BEADLE S. (2009). "Complex solutions for complex needs. Towards holistic and collaborative practice" *Youth Studies Australia*, vol. 28 n° 1, pp. 21-28. •
- BECKER H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris.
- BECKER S., BRYMAN A., FERGUSON H. (2012). *Understanding research for social policy and social work,* Bristol: The Policy Press University of Bristol
- BÉDAY-HAUSER, P. & BOLZMAN, C. (2012). Contradictions et paradoxes dans le travail social avec les migrants. In : AMIGUET O. ET JULIER C.R. (sous la dir.) *« Les Enjeux Contradictoires Dans Le Travail Social. Perspectives systémiques* », Paris : Erès.
- BERRICK, JILL D, PECKOVER, S., PÖSÖ, T., & SKIVENES, M. (2015). The formalized framework for decision-making in child protection care orders: A cross-country analysis. *Journal of European Social Policy*, 25(4), 366-378.
- BERRICK, JILL DUERR, DICKENS, J., PÖSÖ, T., & SKIVENES, M. (2015). Children's involvement in care order decision-making: A cross-country analysis. *Child Abuse & Neglect*, 49, 128-141.
- BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., & PANDEY, J. (ÉD.). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.

- BERTON, F., BONY, J. D., MARIE-CHRISTINE BUREAU, JUNG, C., RIST, B., & ABDIA TOUAHRIA-GAILLARD. (2015). *Etre parent face aux institutions : normes de parentalité et injonctions paradoxales dans l'action publique*. Consulté à l'adresse http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4101.1686
- BIANCO J.L., LAMY P. (1980), L*'aide à l'enfance demain. Contribution à une politique de réduction des inégalités,* rapport au Ministre de la Santé et de la Sécurité Sociale.
- BIEHAL, N., BALDWIN, H., CUSWORTH, L., WADE, J., & ALLGAR, V. (2018). In-home support or out of home care? Thresholds for intervention with abused and neglected children. *Children and Youth Services Review*, 89, 263 271.
- BOISSON, M. (2007). Les politiques sociales et l'amour: Une intimité croissante ?. *Informations sociales,* 144(8), 8-21.
- BOKANOWSKI, T. (2010). Du traumatisme au trauma : Les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse. *Psychologie clinique et projective*, 16(1), 9.
- BOLTER, F., KERAVEL, E., OUI, A., SCHOM, A.-C., & SERAPHIN, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124(1), 105 112.
- BOUMARD, J.C. SALLABERRY (dir.), *Actualité de la théorie de l'institution : hommage à René Lourau*. Paris : L'Harmattan, (Cognition et Formation), pp.75-110.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les édition de Minuit
- BOUTANQUOI, M. (2007). Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions,* 87 (1), 163-180.
- BOUTANQUOI, M. (2012). Pratiques professionnelles, évaluation et recherche-action. *Connexions*, 98 (2), 135-150.
- BOUTANQUOI, M., BOURNEL-BOSSON, M., & MINARY, J.-P. (2016). La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 39(1), 37.
- BOUTIN, G., & DURNING, P. (2008). *Enfants maltraités ou en danger: l'apport des pratiques socio-éducatives.* Paris: L'Harmattan.
- BOWLBY, J. (1999). *Attachment and loss* (2nd ed). New York: Basic Books.
- BRANDON, M., & THOBURN, J. (2008). Safeguarding children in the UK: a longitudinal study of services to children suffering or likely to suffer significant harm. *Child & Family Social Work*, 13(4), 365 377.
- BREUGNOT, P. (2011). *Les innovations socio-éducatives. Dispositifs et pratiques innovants en protection de l'enfance*, Rennes, Presses de l'EHESP
- BREUGNOT, P. (2010). Les innovations socio-éducatives. *Les Cahiers Dynamiques*, 49,(4), pp. 97-107.
- BREUGNOT, P. (2012). « Les innovations dans le champ de la protection de l'enfance ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1 (N° 57), pp. 259270
- BRITNER, P.A & MOSSLER, D.G. (2002). "Professionals' decision-making about outof-home placements following instances of child abuse". *Child Abuse and Neglect*, 26, pp. 317-332.
- BROUGERE, G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- CAPELIER, F. (2016). *Responsabilité et protection de l'enfance*. Paris : Dunod.

- CHRISTENSEN, P, PROUT, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood,* 9, 4: 477-497
- CLARIANA, L. (2017) "Protection de l'enfance et familles étrangères : les concepts de désaffiliation sociale et disqualification parentale à l'épreuve de l'extranéité", *Sciences et actions sociales* [en ligne], N°7 |
- CLEMENT, E (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'année psychologique*. vol. 106, n°3. pp. 415-434
- COOHEY, C. (2003). Making judgments about risk in substantiated cases of supervisory neglect. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 821 840.
- CORSARO W.A. (2015). *The Sociology of Childhood*, London, Sage
- COULACOGLOU, C. (Éd.). (2008). *Exploring the child's personality: developmental, clinical, and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- CRIVELLO G., MORROW V. WILSON E. (2013), *Young Lives Longitudinal Qualitative Research: A Guide for Researchers,* Oxford: Young Lives.
- DAMOUR, C. (2006). Précarité économique et « mauvais parents » : réappropriations d'un étiquetage. *Empan,* 61(1), 131.
- DALGLEISH, L. I. (1988). Decision making in child abuse cases: Applications of social judgment theory and signal detection theory. In: BREHMER J., & JOYCE C.R.B. (Eds.), *Human judgment*: The SJT view (pp. 317–360). Amsterdam, Netherlands: Elsevier Science Publishers. Cité par GRAHAMA J. Ch,, DETTLAFFB A.J., BAUMANN D.J., FLUKE J.D. (2015). The Decision Making Ecology of placing a child into foster care: A structural equation model. *Child Abuse & Neglect* 49, pp.12–23.
- DALGLEISH, L.I. & DREW, E.C. (1989). The relationship of child abuse indicators to the assessment of perceived risk and to the Court's decision to separate, *Child Abuse and Neglect*, 13, pp. 491-506.
- DANIC, I., DELALANDE J. & RAYOU P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DAYAN, J., & HOUZEL, D. (2011). Les enjeux de la parentalité. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- DEPARTEMENT DE PARIS (2014). *Cadre référentiel relatif aux mesures d'accueil de jour éducatif,* document validé le 11 mars 2014.
- DESQUESNES, G., & BEYNIER, D. (2012). Parcours de vie et réseaux personnels de familles dites maltraitantes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 97.
- DURU-BELLAT, M., & ZANTEN, A. VAN. (2006). *Sociologie de l'éducation*. Paris: A. Colin.
- DURNING, P. (1995). *Education familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris, L'Harmattan.
- DURNING P. (1985). Etude psycho-sociologique du climat socio-émotionnel et de ses incidences s u r l e s enfants accueillis en établissements de rééducation et de thérapie". 1980-1985. In : Durning P. *Education et suppléance familiale. Psycho-sociologie de l'internat "spécialisé'*. Rapport de recherche non publié, financée par convention entre

le Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations et l'Université Paris X Nanterre. "

- DREYFUS F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, pp. 60-74. •
- DWORSKY, A. (2014). *Families at the Nexus of Housing and Child Welfare* Washington, D.C.: First Focus. Retrieved from: https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/12/Families-at-the-Nexus-of-Housing-and-Child-Welfare.pdf
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France
- EUILLET, S. (2010) La question de l'Attachement en Protection de l'Enfance. In: SAVARD, N. (coord). *La théorie de l'attachement : une approche conceptuelle de la protection de l'enfance*. Dossier Thématique, ONPE.
- EUILLET S.& JOIN-LAMBERT H. (2013). *L'accueil familial à long terme : quelle évolution des dynamiques relationnelles et individuelles* ? Rapport final dans la cadre de l'AO 2011 de l'ONED.
- EUILLET, S., HALIFAX, J., MOISSET, P., & SEVERAC, N. (2017). La santé des enfants protégés : un prendre soin à la croisée des sphères éducatives et sanitaires. *Education, Santé et Sociétés, 4*(1), 77-93.
- EUILLET, S., GANNE, C. & TURLAIS, A. (2019), *L'évaluation des situations d'enfants confiés en accueil familial,* Rapport de recherche final ANPF, URL : https://efis.parisnanterre.fr/
- FABLET, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ?. La revue internationale de l'éducation familiale, 21(1), 125-137.
- FAUVILLE, ANTOINE DUPONT (1973). Pour une réforme de l'aide sociale à l'enfance : rapport Dupont-Fauville. Inspection des finances. BNF.
- FLUKE J.D. (2010). *Le modèle écologique de la prise de décision, évaluation générale et modèle de prise de décision*. L'intervention lors de la journée de recherche EFISE, novembre 2010, traduit par A. Turlais
- FLUKE, J. D., BAUMANN, D. J., DALGLEISH, L. I., & KERN, H. D. (2014). Decisions to Protect Children: A Decision Making Ecology. In J. E. KORBIN & R. D. KRUGMAN (Éd*.), Handbook of Child Maltreatment* (Vol. 2, p. 463-476)
- FONT, S. A., & MAGUIRE-JACK, K. (2015). Decision-making in child protective services: Influences at multiple levels of the social ecology. *Child Abuse & Neglect*, 47, 70 82.
- FOWLER, P. J., FARRELL, A. F., MARCAL, K. E., CHUNG, S., & HOVMAND, P. S. (2017). Housing and Child Welfare: Emerging Evidence and Implications for Scaling up Services. *American Journal of Community Psychology*, 60(1 2), 134 144.
- FRECHON I. (2009) (resp.). *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger, Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans* ». Rapport final remis à la Mire.
- FUSTIER, P. (2008). La relation d'aide et la question du don. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6(2), 27.
- FUSTIER, P. (2012) Le lien d'accompagnement : un métissage entre échange par le don et échange contractualisé, *Informations sociales*, 2012/1 (n° 169), pp. 91-98.

- FUSTIER, P. (2015) Le lien d'accompagnement : entre don et contra salarial. Paris : Dunod.
- FRAENKEL, B (2001). Enquêter sur les écrits dans l'organisation. In : BORZEIX & FRAENKEL (dir.) Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris : CNRS Éditions.
- GABEL M. (1995). L'observation de l'enfance en danger. Un enjeu pour les professionnels dans la prévention de la maltraitance des mineurs, *Journal du droit des jeunes,* 148.
- GABEL, M., DURNING, P. (2002). *Evaluation des maltraitances, rigueur et prudence.* Paris: Dunod.
- GALLIMORE A., HAY L., MACKIE P. (2008). *What do people with multiple and complex needs want from services? A literature review of service users' views.* Partnership for Access to Healthcare (PATH) Project, Part of the Multiple & Complex Needs Initiative: NHS
- GANNE, C. (2017). « « Ma maman elle a parlé de ça ? » Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], consulté le 19 décembre 2019.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. & Lévy, A. (2002). Analyse de discours. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., Vocabulaire de psychosociologie (pp. 287-301). Toulouse, France: ERES.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans : DE GAULEJAC V. (éd.), *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 15-29). Toulouse, France: ERES
- GOLD, N., BENBENISHTY, R., OSMO, R. (2001). A comparative study of risk assessments and recommended interventions in Canada and Israel. Child Abuse & Neglect, 25, pp. 607-622
- GRISEL, M. & LECHENNE, C. (2004). Débusquer les enjeux contradictoires à l'aide de la pensée complexe. Dans : AMIGUET O. (éd)., *Les enjeux contradictoires dans le travail social* (pp. 83-100). Toulouse, France: ERES.
- GUIGUE, M., & TILLARD, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension: Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57.
- GUIGUE, M. (2010). Les relations parents-professionnels dans le cadre de la coéducation, *La Revue internationale de l'éducation familiale* n°27, 11-16.
- HOUZEL D. (1999), *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Érès.
- JAMES, A. (2005). « Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course », In: QVORTRUP J. [dir.], *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, London, Palgrave Macmillan, p. 248-266.
- JOIN-LAMBERT MILOVA H. (2011) Le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives, *Connexions* n°95, pp. 167-178.
- JOIN-LAMBERT MILOVA H., RURKA A. (2011) Intervention de professionnels de la protection de l'enfance entre famille et école. In : DE LEONARDIS M. ; ROUYER V. ; SAFONT-MOTTAY C. ; TROUPEL-CREMEL O. ; ZAOUCHE-GAUDRON C. (coord.) *Précarités et éducation familiale*. Toulouse, Eres, pp.220 -225

- JOIN-LAMBERT, H. (2012). *Les accueils de jour en protection de l'enfance : une nouvelle place pour les parents* ? Paris : L'Harmattan.
- JOIN-LAMBERT, H., EUILLET, S., BODDY, J., STATHAM, J., DANIELSEN, I., & GEURTS, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie*, (187), 71 80.
- JUD, A., FALLON, B., & TROCME, N. (2012). Who gets services and who does not? Multi-level approach to the decision for ongoing child welfare or referral to specialized services. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 983 988.
- KAËS, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien, *Adolescence,* 2008/3 (n° 65), pp. 763-780.
- KAGITCIBASI, C. (2002). A Model of Family Change in Cultural Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3)
- KNORTH, E., VAN DEN BERGH, P., & VERHEIJ, F. (2002). *Professionalization and Participation in Child and Youth Care. Challenging understandings in theory and practice*, Hampshire (GB)/Burlington (USA) : Ashgate.
- LACHARITE, C, SELLENET ET CHAMBERLAND (2015). *La protection de l'enfance: la parole des enfants et des parents*. Quebec : PUQ
- LAÉ J.F., DESHAYES F., (2011). « Une polyphonie ? Écrire les familles en assistance éducative », *Les Cahiers Dynamiques*, 2 (n° 51), p. 32-38.
- LAOUKILI, A. (2014). Éditorial. *Connexions*, 101(1), 7-10.
- LEVINAS, E. (1982). *Ethique et infini*. Paris: Fayard.
- LOPEZ M., FLUKE J.,D. BENBENISHTY R., KNORTH E.J. (2015). Commentary on decision-making and judgments in child maltreatment prevention and response: An overview. *Child Abuse & Neglect* 49, pp. 1–11
- LOURAU, R. (1970). *L'analyse institutionelle*. Paris: Les Éd. de Minuit.
- MAIRIE DE PARIS. (2016a). *Enfants en danger :prévenir, protéger, insérer*. Synthèse Schéma parisien de protection de l'enfance - 2020. Consulté à l'adresse https://api-site-cdn.paris.fr/images/81650
- MAIRIE DE PARIS. (2016b). *Enfants en danger :prévenir, protéger, insérer*. Schéma parisien de protection de l'enfance - 2020. Adopté le 16 décembre 2015 par le Conseil de Paris siégeant en formation Conseil départemental. Consulté à l'adresse https://www.cpsp-asso.com/client/document/schema-pe-paris-delib-16-dec-2015_98.pdf
- 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
- MARTIN-BLACHAIS, M.-P (2017). *Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance.* Rapport remis par le Dr Marie-Paule Martin-Blachais à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes.
- MASSON, J. (2008). The State as Parent: The Reluctant Parent? The Problems of Parents of Last Resort. *Journal of Law and Society*, 35(1), 52 74.
- MATHIOT L. (2012). *L'alimentation des enfants, un observatoire des cultures enfantines et des rapports intergénérationnels*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg

- MAUSS M. (1923-1924/ 1950). *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MELIHAN-CHEININ, P. (2007). Familles et dépendances : éléments de langage. *Psychotropes*, 13(3), 217.
- MENDEL, G. (2002). Acte. In BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., & LEVY A., *Vocabulaire de psychosociologie.* Paris : Eres, p.25.
- MORELLI, G., ROGOFF, B., OPPENHEIM, D., & GOLDSMITH, D. (1992). Cultural Variations in Infants' Sleeping Arrangements. Developmental Psychology, 28, 604 613.
- NEYRAND, G., COUM, D., & WILPERT, M.-D. (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité: pour une éthique d'intervention*. Paris : Eres.
- ONPE. (2016, octobre). *Note d'actualité: Les besoins fondamentaux de l'enfant et leur déclinaison pratique en protection de l'enfance.* Consulté à l'adresse https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/notedactu_besoins_de_lenfant.pdf
- PASSERON J-C. (2009). Acteur, agent, actant: personnages en quête d'un scénario introuvable », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX-121 | 2001,
- PAUGAM, S. (2014). L'épreuve de la disqualification parentale. In : PAUGAM S., *L'intégration inégale: Force, fragilité et rupture des liens sociaux*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- PAYET J.P. & LAFORGUE D. (2008). Introduction. Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance in : PAYET, GIULIANI F., LAFORGUE D. (dir.). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presse universitaire de Rennes.
- PAYET, J.-P., & GIULIANI, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.
- PERIER P. (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- PERIER, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. Les Sciences de l'éducation - *Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48(1), 105-126.
- PERIER, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école: Quels lieux de reconnaissance des parents? *Administration & éducation*, N. 153(1), 43-49.
- PLATT, D., & TURNEY, D. (2014). Making Threshold Decisions in Child Protection: A Conceptual Analysis. *British Journal of Social Work,* 44(6), 1472 1490.
- 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
- QUEBEC (PROVINCE), & CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. (1989). *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants: avis au ministre de l'éducation*. Québec: Le Conseil, Direction des communications.
- RANKIN, J, REGAN, S. (September 2004), *Meeting complex needs in social care*. Housing, Care and Support n°7 vol 3. •

- RICŒUR, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris: Bayard.
- RIVAUX, S., JAMES, J., WITTENSTROM, K., BAUMANN, D., SHEETS, J., HENRY, J., & JEFFRIES, V. (2008). The Intersection of Race, Poverty, and Risk: Understanding the Decision to Provide Services to Clients and to Remove Children. *Child welfare,* 87, 151 168.
- ROBIN, P. (2009). *L'évaluation de la maltraitance en tension, regards comparés France/Allemagn*e. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La défense
- ROBIN P., DURNING P., OUI A, SOUDOPLATOFF A-S, PIOLI D. (2010). *Entrer dans l'âge adulte. La préparation et l'accompagnement des jeunes en fin de mesure de protection*. Rapport de l'Observatoire national de l'enfance en danger.
- ROBIN P., SEVRAC N., (2013). Parcours de vie et dynamique sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction. In: NEGRONIE, CARDON PH. (dir.). Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, Parcours de vie et approche biographique », *Recherches familiales,* n° 10, pp. 91- 102.
- ROBIN P., JOIN-LAMBERT H. ET MACKIEWICZ M.-P., (2017) *Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques*, SEJED.
- ROMEO C. (2001). *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance*. Rapport remis à la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées.
- ROUSSEAU P. (2007). *Pratiques des écrits et écriture des pratiques ; La part « indicible » du métier d'éducateu*r. Paris : Harmattan
- 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
- RURKA A., CORBILLON M. (Préface) (2008). *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile*. Le point de vue des usagers et des professionnels. Paris : Harmattan.
- RURKA A., TILLARD B. VALLERIE B., MARTINS E. (2011). *Les interventions socioéducatives en milieu ordinaire auprès des familles aux besoins multiples* Recherche financée dans le cadre d'appel thématique l'ONED.
- RURKA, A. & ROUSSEAU, P. (2018). Production des connaissances sur les processus
- participatifs comme finalité de la recherche. *Pensée plurielle*, 48, (2), 61-76.
- SAINSAULIEU, R. (1993). *L' identité au travail*: les effets culturels de l'organisation (Reimpr. de la 3. éd). Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- SALLABERRY, J.C. (2004). Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif. In J. ARDOINO, P. SECHER, R. (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés: parentalité, précarité et protection de l'enfance*. Paris: l'Harmattan.
- SELLENET, C. (2003). Déni des parents et déni des droits en matière d'accueil et de soins à leur encontre. *Empan*, 49, 90-96.
- SELLENET C. (2019). *L'accueil de jour en protection de l'enfance. Pratiques professionnelles et regards de parents sur l'intervention*. Paris : l'Harmattan.
- SERRE, D. (2001). La « judiciarisation » en actes [Le signalement d'« enfant en danger »]: Le signalement d'« enfant en danger ». *Actes de la recherche en sciences sociales,* 136(1), 70-82.

- SHAW C., BRADY L-M DAVEY C. (2011). *Guidelines for Research with Children and Young People,* London, National Children's Bureau Research Center.
- SHLONSKY, A., & BENBENISHTY, R. (Éd.). (2013). *From evidence to outcomes in child welfare: an international reader*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- SIMON, H. (1947). *Administrative Behavior.* New York : Macmillan
- SIROTA R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 257-266.
- STODDART, J. K., FALLON, B., TROCMÉ, N., & FLUKE, J. (2018). Substantiated Child Maltreatment: Which factors do workers focus on when making this critical decision? *Children and Youth Services Review*, 87, 1-8.
- SUPER, C., & HARKNESS, S. (1997). The cultural structuring of child development. In *Handbook of cross-cultural psychology* (2e éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- TILLARD, B. & MOSCA, S. (2016) *Enfants confiés à un proche dans le cadre de la protection de l'enfance*. [Rapport de recherche] ONPE.
- TOUAHRIA, A. (2012). La force des liens dématérialisés : associations de parents d'enfants placés, technologies de l'information et mobilisations. In : BUREAU M-C. & SAINSAULIEU I. (Éd.), *Reconfigurations de l'État social en pratique* Presses universitaires du Septentrion, Paris, pp. 265-280.
- TURLAIS, A. (2016). *Pratiques psychothérapeutiques et protection de l'enfant : la décision difficile d'engager un processus de séparation : approches plurielles du processus décisionnel au sein d'une unité de psychothérapie infantile*. Thèse soutenue en Sciences de l'éducation, sous la direction de Paul Durning et John Fluke, à l'Université Paris Nanterre.
- VACHERET C. *ET AL*., (2000). *Photo, groupe et soin psychique*, Lyon: PUL.
- VIS, S. A., & FOSSUM, S. (2015). Organizational factors and child participation in decision-making: differences between two child welfare organizations: Organizational factors and child participation. *Child & Family Social Work*, 20(3), 277 287.
- VIS, S. A., HOLTAN, A., & THOMAS, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases-why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review,* 21(1), 7 23.
- WAKKER, P. (2010). Prospect theory for risk and ambiguity. New York, NY: Cambridge University Press. Cité par LOPEZ M., FLUKE J.,D. BENBENISHTY R., KNORTH E.J. (2015). Commentary on decision-making and judgments in child maltreatment prevention and response: An overview. *Child Abuse & Neglect* 49, pp. 1–11
- ZIMINI, Y. (2009). Vers la diversification des pratiques en protection de l'enfance : Le Service d'accueil de Jour Du Breuil. In : FABLET, D. *Expérimentation et innovation en protection de l'enfance : de la séparation au maintien des liens parents-enfants*. Paris : L'Harmattan

Annexe

Facteurs de cas

Facteurs organisationnels

Facteurs liés au(x) décideur(s)

Facteurs relationnels

Guide d'entretien de la première vague (parents – enfants)

Guide d'entretien de la 2ed vague (parents – enfants)

Lettre envoyée aux parents

Formulaire de contentement

Facteurs de cas

1. Composition familiale
    a. Deux parents présents au domicile
    b. Un parent absent
    c. Un parent distant – pas assez présent
    d. Présence de la fratrie ainée ou des grands parents ou autres personnes ressources (beaux-parents)
    e. Familles comportant plusieurs filiations
2. L'exercice de la parentalité
    a. Attributs négatives au comportement de l'enfant
    b. Difficulté dans la co-éducation
    c. Stress parental
    d. Conflits parentaux
    e. Enfants parentifiés / parentalisation
    f. Pratiques punitives inappropriées
    g. Attentes inappropriées des parents vis-à-vis de l'enfant
    h. Violence physique exercée (ex. fessé)
    i. Manque de temps et d'attention consacrés à l'enfant
    j. Carences de l'enfant liées aux soins d'hygiène et à la nutrition
    k. Manque de confiance à ses capacités parentales
    l. Parents surinvestis et envahissants vis-à-vis de l'enfant
    m. Trajectoire du parent en protection de l'enfance
3. Situation scolaire de l'enfant
    a. Difficulté d'apprentissage : écriture et lecture
    b. Difficulté d'apprentissage : mathématique
    c. Rapport aux autres enfants
    d. Rapport avec les maitres/maitresses
    e. Comportement agressif vis-à-vis des pairs
    f. Comportement agressif vis-à-vis des adultes
    g. Décrochage / en voie de
    h. Difficulté à prêter attention aux cours
    i. Manque de matériel -livre, cahier…
    j. Difficulté à occuper une "posture d'élève"
4. Conduites addictives
    a. Un parent
    b. Les deux parents
    c. Un membre de la fratrie
5. Soutien social
    a. Engagement de la famille dans la vie associative du quartier
    b. Lien de proximité avec les voisins
    c. Soutiens d'autres organisations
    d. Soutiens de la famille élargie
6. Expériences d'ordre traumatiques vécus par les parents dans l'enfance
    a. Maltraitance
    b. Négligence
    c. Abus sexuel
    d. Enfant exposé à la violence domestique
    e. Environnent violent
    f. Placement de parent(s)

7. Expériences d'ordre traumatique au sein de la famille
    a. Maltraitance
    b. Négligence
    c. Abus sexuel
    d. Enfant exposé à la violence domestique
    e. Environnent violent
    f. Décès d'un des parents
    g. Incarcération d'un des parents
    h. Violence conjugale (ang. *Intimate Partner Violence*)
8. Relations d'attachement perçues par les professionnels
    a. Les deux parents sont perçus comme affectueux vis-à-vis de leur enfant
    b. Le père / la mère est perçu/e comme affectueux vis-à-vis de leur enfant
    c. La fratrie est perçue comme un environnement affectueux pour l'enfant
9. Organisation de la vie quotidienne
    a. Réactivité des parents à prendre des rendez-vous pour soi et pour l'enfant
    b. Difficulté dans l'accompagnement physique de l'enfant aux rendez-vous/ activités
    c. Manque de temps pour la préparation de repas
10. Santé de la famille
    a. Un parent a un souci de santé
    b. Les deux parents ont des soucis de santé
    c. L'enfant a un souci de santé
    d. Un membre de la fratrie a un souci de santé
11. Handicap
    a. Physique
    b. Mental
    c. Rapport des parents au handicap
    d. Capacité des parents à suivre les démarches administratives
12. Histoire de migration
    a. Aspects juridiques du statut migratoire des parents
    b. Difficulté dans la lecture et dans l'écriture du français
    c. Difficulté de socialisation au sein du pays d'accueil (stress d'acculturation)
    d. Ecart entre les valeurs de la famille et les pratiques éducatives mises en œuvre
13. Logement
    a. Suroccupation (manque d'espace propre pour l'enfant)
    b. Sans logement fixe (passage de la vie dans la rue)
    c. Manque de ressources adéquates
14. Santé mentale (parents)
    a. Stress
    b. Dépression/anxiété
    c. Autres
15. Besoins de l'enfant
    a. Exprimés
    b. Perçus
16. Situation économique
    a. Statut d'emploi des parents
    b. Nombre de personnes à charge
    c. Travail aux heures décalées

Facteurs organisationnels

1. L'offre des services présente sur le territoire
a. Nombre de places disponibles dans le secteurs médico-social et sanitaire
b. Nombre de place disponibles pour les enfants dont les besoins / situations relèvent d'une certaine complexité (besoins complexes, enfants / jeunes dits incasables)
2. Cultures organisationnelles
a. Approche verticale du pouvoir (prise de décision arbitraire sans consultation)
b. Approche horizontale du pouvoir (prise en compte des divergences dans les opinions conduisant aux décisions consensuelles)
c. Protocoles de collaboration
d. Pratiques professionnelles
3. Flexibilité permettant d'ajuster l'intervention socio-éducative en fonction des besoins et de la situation de la famille
4. L'incompréhension quant aux attentes exprimées par / missions d'une institution vis-à-vis d'une autre
5. Absence de réponse de la part d'un service sollicité
6. Obstacles / facilités quant à la réception des services par les personnes accompagnées
a. Famille / enfant / leur situation correspond ou ne correspond pas aux critères du service / accompagnement / interventions proposés
b. Rythme d'intervention (en termes du processus)
c. Réactivité
d. Di-consensus / consensus dans le processus d'évaluation entre les parties prenantes
e. Manque de capacité d'un service lié au
i. Financement
ii. Capacité d'accueil
f. Pratiques professionnelles jugées inopérantes
g. Désaccord du/des parent.s
h. Payement de la prestation par les parents
7. Facteurs organisationnels qui influencent la continuité et la discontinuité de l'accompagnement
a. Transfert de la situation d'un service socio-éducatif à un autre
b. Changement d'adresse de la famille
c. Changement de l'école
d. Changement de professionnel référent (y compris pour optimiser la dynamique globale d'accompagnement)
e. Changement de l'enseignant
8. Historique des interventions ineffectives ou inefficaces avant le SAJE /SAPPEJ
a. Arrivée tardive de la situation au SAJE /SAPPEJ (situation dégradée)
b. Manque d'information constaté par le SAJE (toute information pas transmise)
9. Le ratio entre le nombre de places occupées au sein d'un SAJE /SAPPEJ par rapport à ses capacités d'accueil
a. Application ou non application des critères spécifiques quant aux caractéristiques de l'enfant accueillis au SAJE /SAPPEJ

b. Intervention requise en raison de l'incapacité d'un organisme responsable de formuler une solution à la situation

c. Manque de ressources d'un autre secteur pour résoudre le problème

d. Manque de compréhension d'un autre secteur quant aux rôle et missions du SAJE /SAPPEJ

10. Efforts d'accompagnement de la famille par l'équipe sur des sujets qui dépasse la protection de l'enfance stricto sensu (p.ex. accès au logement, bilan ortho)

11. Travail du SAJE /SAPPEJ autour des liens entre les partenaires

a. Reprise par le SAJE /SAPPEJ des liens avec les services dont l'accompagnement a été interrompu au passé avec le CMP et le CMPP

b. Rétablissement des liens par les SAJE/SAPPEJ entre les partenaires impliqués qui ne communiquent pas entre eux

Facteurs liés au(x) décideur(s)

1. Approche paternaliste vis-à-vis des familles et / ou des partenaires
2. Concertations partenariales interprofessionnelles tout au long de l'accompagnement / rapports symétriques du pouvoir de décision
3. Volonté de se confronter à un autre point de vue
4. Opinion d'un professionnel, d'une équipe sur la pertinence d'un service sollicité ou à solliciter
5. Opinion d'un parent sur la pertinence d'une orientation après le SAJE / SAPPEJ
6. Perception (des professionnels) des pratiques culturelles éducatives des parents et de la place de l'enfant dans la culture d'origine
7. Doutes et considérations éthiques du professionnel sur son rôle décisionnel et les effets de ses décisions sur les parents et les partenaires
8. Sentiment d'être en difficulté face à l'enfant
9. Seuil de tolérance quant au danger ou aux risques de danger pour l'enfant
10. Inquiétudes latentes (exprimées ou non exprimées) par des professionnels lorsque les risques de danger sont « pressentis », non observables par la voie directe et les maux ne sont pas dits.
11. Permanence de la difficulté perçue et le sentiment de l'inefficacité, l'impression de « tourner au rond ».
12. Première expérience de l'éducateur dans la construction d'un nouveau partenariat / nouvelles orientations
    a. Capacité d'un professionnel à co-construire de nouvelles solutions, en s'appuyant sur les ressources de l'équipe (apprentissage par les pairs).
    b. Utilisation de ses contacts, ses connaissances et son réseau professionnel propre pour faciliter le passage de l'enfant d'une structure à une autre.
13. Attentes de l'école ressenties par les professionnels du SAJE /SAPPEJ

Facteurs relationnels

1. Tensions entre les parents et les professionnels
   (B) des institutions scolaires
   (C) des institutions relevant du domaine de la santé
2. Sentiment d'être dévalorisé par les institutions
   a. des institutions scolaires
   b. relevant du domaine de la santé
   c. du système de protection de l'enfance (y compris le SAJE /SAPPEJ)
3. La perception de l'engagement réciproque des parents et des professionnels dans l'accompagnent
   a. Perception par les professionnels
   b. Perception de l'implication et de la responsabilité de l'équipe dans l'accompagnement par les parents
4. Présence des parents au sein du SAJE / SAPPEJ
   a. Parents viennent souvent au SAJE /SAPPEJ (participation soutenue aux activités proposées)
   b. Parents viennent au SAJE / SAPPEJ quand ils sont invités / convoqués (Respect des rdv)
   c. Parents expriment le souhait de venir mais ne sont pas disponibles
   d. Parents ne viennent pas au SAJE sans explication
   e. Parents trop présents au déterminant de la place de l'enfant
5. Communication entre la famille et le SAJE /SAPPEJ
   a. Capacités des parents à communiquer les besoins de l'enfant et faire appel à l'équipe
   b. Capacités des parents à communiquer leurs propres besoins et faire appel à l'équipe
   c. Capacités des parents à dialoguer avec l'équipe
   d. Capacités de l'enfant à communiquer ses besoins et ressentis
6. Sentiment d'être écouté
   a. De la part des parents
   b. De la part de l'enfant
   c. De la part de l'équipe
7. Sentiment d'avoir sa place au sein de l'accompagnement
   a. De la part des parents
   b. De la part de l'enfant
8. Sentiment de confiance réciproque
9. Sentiment d'être soutenu
   a. Parents face aux institutions scolaires
   b. Parents face aux institutions du soin
10. La perception de l'équipe quant à la surcharge des parents
11. Mise en œuvre des recommandations formulées par le SAJE / SAPPEJ
12. Perception de l'aide et de l'accompagnement par les parents
    a. Aide et accompagnement jugés satisfaisants
    b. Aide et accompagnement considérés comme un « extra » du travail éducatif (accompagnement à des rdv médicaux des parents, aide à la recherche

d’emploi, aide à la construction des dossiers administratifs ex. logement, CMU.)

c. Aide et accompagnement jugés inadaptés (parents expriment la volonté de poursuive sans aucune mesure éducative ou avec un service plus proche du domicile).

Guide d'entretien avec les parents lors de la première vague

Étape préliminaire : présentation de la recherche et de son déroulement

- Se présenter (dire que on n'est pas du Saje et de la DASES). On travaille à l'université et on fait des études sur ce que pensent les familles de leur accompagnement dans les structures comme les SAJE. Structures nouvelles et qui ne sont qu'à Paris. Qu'est-ce que les parents pensent de ces structures. Qu'est-ce qu'ils pensent de leur accompagnement ?

- Les noms n'apparaissent pas, tout ce que vous nous dites appartient à l'étude et donc on n'a pas de compte à rendre au SAJE. Ils n'auront pas accès à l'entretien. Demande d'accord pour l'enregistrement.

- Remerciement par rapport au temps qu'ils nous accordent qui est très précieux pour nous. Préciser que ce qui nous intéresse c'est leur point de vue et leur connaissance qu'ils ont du SAJE car c'est eux qui savent le mieux ce qui se passe pendant l'accompagnement.

- 2 formulaires de consentement à faire signer : un pour les parents et un pour nous (penser à laisser les coordonnées téléphoniques de la personne qui fait passer l'entretien). Expliquer le formulaire de consentement d'une manière positive – protection de leurs droits et de leurs données. Lire le formulaire avec parents. Si les parents ne sont pas d'accord, on fait l'entretien d'une manière exploratoire sans enregistrer.

- Juste avant de commencer l'entretien, bien rappeler qu'il ne s'agit pas d'un questionnaire avec des questions fermées mais d'une discussion construite à partir de ce qu'ils pensent. L'objectif est donc qu'ils nous racontent un maximum de choses.

I. Participations et implications parentales dans les SAJE / SAPEJ

1.1 Expérience au sein du SAJE

- Pour commencer, depuis combien de temps êtes-vous au SAJE et comment ça se passe ? Comment vous sentez-vous au SAJE ?

- Est-ce que vous avez déjà eu d'autres types d'accompagnements avant ?

Relance : comparaison par rapport au SAJE ?

- Est-ce que les enfants sont souvent dans la structure ? Est-ce que vous pouvez me raconter ce qu'ils font lorsqu'ils y sont ?

- Comment êtes- vous au courant de ces activités?

Relances : Les enfants eux-mêmes vous racontent ce qu'ils ont fait ? Les professionnels vous racontent ce qui a eu lieu dans la journée ?

- Vous-même, vous êtes parfois amené à venir au SAJE ? [fréquence et durée]

Relances : Cela arrive souvent ? Pour faire quoi ? Est-ce que c'est simplement pour des réunions / rdv avec les personnes qui accompagnent vos enfants et ou aussi pour d'autres choses (autres activités) ? Est-ce que vous pouvez me raconter ?

Normalement, qui vient plus (le papa, la maman, une figure tutrice ?) ? Pourquoi ?

- Quelles activités existent pour les parents ?

Relances : Quelles sont celles que vous avez pu participer ? Quelles sont celles que vous aimez le plus ? Et celles que vous appréciez moins ?

- Est-ce que vous y rencontrez d'autres parents ? Si oui, comment ça se passe ?

Relances : (savoir si les parents se connaissent en dehors du SAJE – la question du réseau d'interconnaissance) : vous l'avez rencontré par la première fois au SAJE ? Vous vous connaissez d'autres lieux ?

Est-ce qu'il y a beaucoup d'échanges entre les parents ? Est-ce que vous parlez entre vous du SAJE, des enfants (etc.) (question à poser si on le sent ?)

1.2 Rapport au travail de l'équipe, relation entre familles et professionnels

- Maintenant, on pourrait peut-être parler de l'équipe du SAJE. Déjà, pour vous, c'est quoi leur travail ?

Relances : pour les enfants ? Pour les parents ?

- Est-ce que d'après vous, les parents ont un rôle à jouer ?

Relances : est-ce que selon vous le service faire les choses avec vous? Ou plutôt pour vous ? Ou encore à votre place?

- Est-ce que vous avez l'impression que les parents peuvent les aider dans leur travail éducatif ?

- Vous sentez que les parents sont écoutés / reconnus par le service / Il y a des espaces pour pouvoir parler avec les professionnels ?

- Finalement, est-ce que le service vous demande votre avis lorsqu'il y a une décision à prendre ? Est-ce que ça arrive toujours, parfois ou jamais? Est-ce que vous auriez un exemple ?

II. Connaissances des besoins de l'enfant et interactions entre ses environnements

2.1 Sur l'enfant

- A votre avis, est-ce que ce temps d'accompagnement au Saje apporte quelque chose à votre fils/fille? / Quoi ? – approfondir le sens

- Comment va-t-il/elle maintenant ? Est-ce qu'il a tout ce dont il a besoin ?

- Et avant ? Comment c'était avant ? Il y a eu des changements ?

- Et à vous ? Qu'est-ce que ça vous a apporté jusqu'à présent ? Il y a eu des changements ?

2.2 Sur les institutions (École et autres structures)

- D'après vous il y a des différences entre venir au SAJE et aller dans d'autres lieux ?

Relances : qu'est-ce qu'il en est de l'école ? Est-ce qu'il y a des choses à l'école qui ressemblent au SAJE ? / Et est-ce qu'il y-t-il des différences entre ce que les enfants font à l'école et ce qu'ils font au SAJE ? Il y-a-t-il des différences entre la place des familles à l'école et au SAJE ?

Qu'est-ce qu'il en est des centres socioculturels ?

- Pour vous, c'est quoi le lien entre l'école et le SAJE ? D'après vous, comment il est votre enfant à l'école ? (se renseigner sur ce qui relève du bien être dans l'environnement et des résultats scolaires).

2.3 Personnes ressources et soutien social reçu

- Quelles sont les personnes sur lesquelles vous pouvez compter pour éduquer votre enfant et vous soutenir ?

Relance : sur des exemples possibles comme assistante sociale ? Éducatrice à la réussite éducative ? Voisins ? Fratrie ? Oncle/tante ?

III. Expériences parentales des temps institutionnels

Et si on essaie de créer une « ligne du temps » pour voir ensemble votre histoire au sein du SAJE

(Support « ligne du temps » : grand papier avec des crayons couleurs ; laisser les parents s'approprier de l'outil en leur donnant le matériel.

Consigne : imaginez une ligne comme ça – dessiner une grande ligne horizontale – dans laquelle on peut situer les moments qu'on considère important de ce temps d'accompagnement au SAJE, par où on commence ?

Au fur et à mesure qu'on complète la ligne de notre histoire, avec des mots clés, des couleurs, ou des dessins s'ils préfèrent, on peut poser des questions sur ces temps clés (points de passages) qu'ils identifient. En ayant en tête certains éléments :

- Quels événements viennent marquer les frontières entre des étapes de l'intervention ? Quel est le positionnement voire le rôle (direct ou indirect) des parents dans cette construction temporelle ?

II. Orientations en fin de mesure et sentiment parental de « prise » sur la décision

-Est-ce que le service vous a déjà parlé de la fin de l'accueil / accompagnement au SAJE ?

Si non :

- comment vous imaginez la suite ? Qu'est-ce que vous envisagez pour votre enfant ?

Si oui :

- Et parlons e la fin de la mesure qui s'approche, qu'est-ce que vous en pensez ?

Relances : (Si cela n'a pas été fait spontanément au moment de la construction de la ligne du temps) nous pouvons revenir sur elle pour situer ce moment : A votre avis, si on reprend notre ligne du temps, vous pensez que la fin de la mesure arrive à quel moment ?

- Et pour la suite, comment vous imaginez le « après Saje » ?

Relances : des attentes / Des peurs ? Que souhaiteriez-vous pour votre enfant ?

- Finalement, qui prend la décision de fin de la mesure ? – approfondir les acteurs que la famille identifie : qui décide que c'est fini ?

Relances : et vous ? Qu'est-ce que vous en pensez de cette décision ? / Pour quoi c'est la fin ? Est-ce que selon vous, vous avez l'impression que votre avis soit pris en compte ?

Question conclusive :

Pour finir notre conversation, si vous devez décrire et expliquer en quelques mots à des parents qui arrivent par la première fois au SAJE de quoi il s'agit cette structure, qu'est-ce que vous le direz ?

Entretiens avec les enfants

Consigne :

- *Se présenter.* On travaille à l'université et on fait des études sur ce que pensent les familles de leur accompagnement dans les structures comme les SAJE : « Je vais te poser quelques questions sur le SAJE et ce que tu en penses. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que toi tu penses. Tu peux m'interrompre quand tu veux pour me poser une question, me dire si tu ne veux pas parler de ça. »

-Les noms n'apparaissent pas, tout ce que vous nous dites appartient à l'étude et donc on n'a pas de compte à rendre au SAJE. Les professionnels n'auront pas accès à l'entretien. *Demande d'accord pour l'enregistrement* : Tout ce qu'on discutera ça reste entre nous. On va enregistrer notre conversation pour qu'on se rappelle mieux de ce qu'on dit, est-ce que tu connais cet appareil ? t'as déjà fait un interviewe ? avant de que moi je te pose des questions tu seras l'intervieweur (on joue avec le dictaphone, je donne à l'enfant le dictaphone pour qu'il puisse s'enregistrer, me poser des questions et ensuite on écoute, cela déteint l'ambiance, faire rire, les donne une place active et permet de se familiariser avec l'objet)

- Remerciement par rapport au temps qu'ils nous accordent qui est très précieux pour nous. Préciser que ce qui nous intéresse c'est leur point de vue et leur connaissance qu'ils ont du SAJE car c'est eux qui savent le mieux ce qui se passe pendant l'accompagnement.

- Confirmer leurs envies de participer : Est-ce que tu es d'accord de participer ?

- Support dessin : J'ai ramené plein de crayons et peinture pour qu'on dessine, ça te dis qu'on discute en dessinant ?

Participations aux activités du SAJE / SAPPEJ

On peut commencer par dessiner le Saje, qu'est-ce que t'en pense ? Pourrais-tu me raconter comment ça se passe tes journées au Saje ? Quelles sont tes activités préférées ? Quelles sont celles que tu aimes moins ? Et celles que tu n'aimes pas du tout ? Tu as des copains là-bas ? Est-ce que c'est différent de l'école ? différence par rapport à la maison ?

Relations avec l'équipe

Il y a beaucoup du monde dans le Saje ? Qui sont les personnes que tu aimerais qu'on dessine ici ? Les enfants se sentent comment en allant là-bas? C'est quoi le travail des éducateurs ? Comment ça se passe entre les enfants et l'équipe ? Et les parents ? Ils viennent aussi au Saje ? Pour faire quoi ?

Le sens du travail au Saje et le vécu des processus

A ton avis, pour quoi les enfants viennent au Saje ? Et si on dessinait un enfant avant de venir au Saje et après le Saje ? Comment il était avant ? Qu'est-ce que se passait avec lui ? Qui a décidé qu'il devrait venir au Saje ? Comment ça a été pour lui d'arriver dans le Saje ? Quels sont les moments / activités /personnes qui ont pu l'aider ? Qui décide ce qu'il doit faire quand il est au Saje ? Qu'est-ce qu'il a pu apprendre ici ? Et toi, pour quoi toi, d'après toi, tu viens au Saje ? Qu'est-ce que tu as appris au Saje? Tu penses qu'il y eu de changements pour toi ? (à l'école ? à la maison ?) Quelles sont les choses que tu as faites au Saje qui t'ont aidé à faire ces changements ? Est-ce qu'il y a eu des gens qui t'ont aussi aidé ? Est-ce que tu penses qu'il y a eu des changements pour tes parents ? Ils ont appris des choses au Saje ?

Guide d'entretien destiné aux parents lors de la deuxième vague

- Comment ça se passe pour vous depuis notre dernier entretien - comment ça se passe avec l'école ? et à la maison ?
- Quels changements remarquez-vous ?
    - (Revenir sur des éléments de l'entretien déjà réalisé) Est-ce que l'éducateur référent est le même ? – Est-ce que l'enfant est resté dans la même école ? Est-ce que l'enfant va mieux ? (ajouter d'autres points en fonction de l'entretien précédent)
- Est-ce qu'il y avait des choses qui n'ont pas été abordées avec ce service dont vous avez souhaité parler ?
- Quelle est l'aide que vous avez attendue du SAJE et qui n'a pas été apportée ?
- Parmi les choses dont vous êtes content / fier en tant que parent, est-ce que les professionnels les remarquaient ou vous le disaient ?
- Comment est la vie sans le SAJE – comment vous gérer le quotidien … (donner l'exemple accompagnement physique, les devoirs scolaires)
- Le cadre de l'accompagnement est limité à 18 mois, si cela avait été possible est-ce que vous auriez voulu rester au SAJE ?

Si l'orientation est effective

- Quelle orientation a été proposée ou / et est travaillé à la fin de mesure (si famille toujours en SAJE)
- Pourquoi une telle orientation a été faite ? Comment ça s'est passé ? Qui vous a rencontré Qui a décidé cela ? Quel rôle avez-vous joué ?
- Si orientation est-ce que l'autre service a pris contact avec les parents, comment l'accompagnement est enclenché (combien de rendez-vous)
- Est-ce que cela vous convient et est-ce que cela a été discuté avec l'autre parent, Est-ce que c'est ça que vous voulez pour votre enfant ?
- Qu'est-ce qui est attendu de vous dans ce nouveau service, qu'est-ce que vous attendez d'eux et est-ce qu'avez le sentiment d'être entendu
- Quels sont les professionnels que vous rencontré durant 6 derniers mois / depuis qu'on se vu – AS scolaire, AS du secteur, centre de santé, psychologue CMP /CMPP, orthophoniste, associations de proximité, centre social, SAJE, dispositif de réussite éducative
- Quelles sont les personnes sur qui vous pouvez compter et qui vous aident à s'occuper de l'enfant au quotidien ?
- Pour clore, concernant cette recherche est-ce que et comment souhaitez-vous être associé à la restitution (si a lieu une conférence ou une rencontre avec les parents, est-ce vous aurez envie de participer)

Lettre invitant les parents à participer à la recherche

Nanterre, le …… 2018

Anna RURKA
Louis MATHIOT
Maîtres de conférences
Andrea Barros Leal
Post-doctorante
au
Centre de recherche : Education et formation (EA, 1589)
Equipe de recherche : Education familiale et interventions sociales auprès des familles

Participation à la recherche intitulée « Quel avenir après le SAJE / S.A.P.P.E.J ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin des mesures, à partir de l'étude du processus décisionnel ».

Madame, Monsieur

Nous faisons partie de l'équipe de recherche « Education familiale et interventions sociales auprès des familles » de l'Université Paris Nanterre. En collaboration avec le…….. - nous menons une recherche qui concerne l'accompagnement proposé à votre enfant. Plus spécifiquement, nous souhaitons travailler avec le SAJE pour que les orientations proposées répondent aux mieux aux besoins des familles.

La recherche prévoit deux entretiens avec les parents et deux entretiens avec les enfants à deux moments différents. Nous voudrions échanger avec vous sur votre expérience d'accueil, votre investissement dans l'accompagnement proposé, votre temps de présence et vos activités au sein du …. Nous souhaitons également évoquer ces mêmes questions à votre enfant.

En complément à ces entretiens pour mieux comprendre le parcours de votre enfant, il nous serait utile de pouvoir lire le dossier professionnel qui se trouve au ……. Cela nous permettra de savoir qu'est-ce qui a été déjà réalisé pour répondre aux besoins de votre enfant.

Nous vous sommes d'ores et déjà reconnaissants si vous acceptez de nous rencontrer pour ces deux entretiens et si vous nous donnez votre accord pour la lecture du dossier qui se trouve au service.

L'éducateur ou le chef de service vous a proposé de participer à cette recherche. Si vous êtes d'accord, un chercheur vous contactera par téléphone. Toute l'information que vous allez nous communiquer restera anonyme. Vous aurez aussi le droit de vous retirer de ce projet à tout moment.

L'équipe en charge de cette recherche s'engage à réaliser cette recherche en respectant les règles éthiques, le secret professionnel, les droits et les libertés de chacun.

Cette recherche universitaire ne peut pas se faire sans votre participation. Vos expériences et points de vue sont importants pour que les résultats soient utiles pour nous tous.

Pour l'équipe de recherche

Anna Rurka

Responsable du projet

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Thème de la recherche :	« Quel avenir après le SAJE / SAPPEJ ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin des mesures, à partir de l'étude du processus décisionnel ».
Nom des chercheurs :	Anna Rurka (responsable de la recherche), Louis Mathiot (enseignant-chercheur), Amélie Turlais (post doctorante), Andrea Barros Leal (post doctorante
Personne à contacter pour toute question relative à la recherche : Anna Rurka (anrurka@parisnanterre.fr)	

Le formulaire de consentement qui vous a été remis a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

1) Cette recherche vise à étudier les orientations proposées aux familles à la fin de l'accompagnement par le SAJE / SAPPEJ, les décisions permettant rendre ces orientations effectives et les facteurs qui les influencent.

2) Cette recherche nécessite

- de rencontrer les parents et les enfants séparément pour la première fois en fin d'accompagnement et pour la deuxième fois six mois après, pour un entretien d'environ 1h.
- de lire le dossier professionnel consacré à la mesure éducative qui se trouve au service
- de participer aux réunions institutionnelles pendant lesquelles les orientations seront discutées.

3) Le chercheur s'engage à garantir l'anonymat complet à tous les participants. Il utilisera pour ce faire une identification des personnes par un numéro. De plus, seuls les chercheurs auront accès aux renseignements recueillis et à l'identité réelle des participants.

4) La participation à cette recherche est bénévole et repose sur le volontariat des participants sollicités.

5) Cette recherche est susceptible de faire l'objet, par la suite, de publications. Ces publications respecteront absolument l'anonymat des participants volontaires.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation à la recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs de leurs responsabilités juridiques et professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude. Vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

……..

Nom du (de la) participant(e) :	Signature :	Date :
_____	_____	_____
Nom du (de la) chercheur(se) :	Signature :	Date :
_____	_____	_____

Fait en double exemplaires