

Le cheminement vers une demande de mesure de placement¹

Emilie Potin, maitresse de conférences en sociologie, LiRIS, Université Rennes 2

La mesure de placement au titre de l'assistance éducative (art. 375 C.c) s'inscrit le plus souvent dans un accompagnement social qui précède la prise en charge (Potin, 2012). Information préoccupante, enquête sociale, mesure judiciaire d'investigation éducative, mesure d'aide éducative en milieu ouvert sont autant d'étapes, de seuils qui balisent le cheminement vers le placement d'un mineur perçu comme en danger dans son environnement familial.

Ces seuils sont à la fois ceux des professionnel.le.s de la protection pour déterminer le risque, le danger, le tolérable (Schultheis, Frauenfelder et Delay, 2007) et ils sont également ceux des acteurs familiaux pour admettre, partager le point de vue des professionnels, se résigner à se séparer.

La mesure d'assistance éducative est une décision légale - pour reprendre les termes de Paul Ricoeur - pour autant, elle n'est pas forcément perçue comme juste (Ricoeur, 2005). L'idée du juste est une construction sociale qui rencontre l'expérience des acteurs. Elle s'appuie sur l'appropriation du sens de l'action et repose sur un travail de compréhension et de maîtrise des règles pour pouvoir les mettre en application et/ou les déjouer. Paul Ricoeur invite à distinguer l'idée du juste comme une construction sensible et empirique de celle du légal comprenant à la fois les textes et leur application, l'institution et son fonctionnement et les acteurs de la Justice. Comment s'opère le mouvement vers une mesure de placement « juste »? Comment se construit cette orientation? De quelle manière est-elle négociée? Quel rôle pour les professionnels et pour les acteurs familiaux?

Cet ensemble de question sera appréhendé à partir d'un récit rendant compte du cheminement d'une éducatrice et d'une famille vers une mesure de placement. La sociologie narrative cherche à « déplacer les points de vue » (Murard, 2016) en se mettant « à la place » des enquêtés, et offre ainsi la possibilité de donner à voir leur réflexivité et leurs catégories d'agir.

Le récit exposé s'appuie sur un travail de terrain mené pendant huit mois auprès d'une éducatrice mandatée pour des mesures judiciaires d'aide éducative en milieu ouvert (AEMO). Il repose sur deux visites à domicile, une rencontre avec l'enseignante de la mineure, les échanges continus avec l'éducatrice et sur les éléments du dossier (rapports sociaux, jugements et courriers).

¹ Avertissement, ce texte s'appuie sur une contribution préalable : POTIN E. (2019), Entre la famille et l'éducatrice, un parcours sensible vers une demande de mesure de placement, dans Séverine Euillet, *Parcours en accueil familial*, Paris, L'Harmattan.

La situation familiale avant la rentrée scolaire

A la fin du mois d'août, je rencontre pour la première fois la famille Meyer². Elle se compose au quotidien de cinq membres : le couple parental et trois enfants âgés de un an, deux ans et huit ans. Les deux fils cadets sont les enfants du couple et l'aînée, Alexandra, est issue d'une précédente union du père. Alexandra a également un frère aîné qui ne partage plus le quotidien familial depuis près de six mois, date à laquelle le juge des enfants l'a confié à l'Aide sociale à l'enfance.

Seule Alexandra est concernée par la mesure d'aide éducative en milieu ouvert mais l'éducatrice connaît très bien l'ensemble des membres de la famille puisqu'elle y intervient, dans le cadre de l'AEMO, depuis deux ans et demi. Au moment de cette visite, le père est sans emploi et la belle-mère d'Alexandra est en congé parental. La situation socio-économique du couple est fragile et ils accusent des dettes importantes.

La visite à domicile a été programmée par l'éducatrice pour faire le point sur la période estivale et préparer la rentrée. La famille vient de déménager et le service se déplace pour la première fois dans ce nouveau logement.

L'arrivée de l'éducatrice et de la sociologue n'interrompt pas les activités ordinaires de la vie familiale : le couple fait la cuisine, les enfants jouent, la télévision affiche un documentaire sur France 5. Nous patientons dans le salon, debout.

Alexandra vient saluer son éducatrice avec entrain, elle l'embrasse avec affection. La belle-mère puis le père rejoignent l'éducatrice dans la salle à manger avec le repas des plus jeunes enfants. S'échangent des informations sur Alexandra ; sur le centre de loisirs où elle a séjourné pendant l'été, sur les activités réalisées, etc.

En sortant de la visite, l'éducatrice me fait part de ce qu'elle perçoit comme un progrès dans la situation familiale en lien avec la trajectoire résidentielle : « J'ai connu trois déménagements en trois ans et à chaque déménagement, il y a une amélioration. » Dans le rapport social rédigé début octobre, l'éducatrice note : « Monsieur et Madame Meyer adhèrent et utilisent l'intervention éducative. Ils en tirent profit peu à peu. Alexandra a besoin d'écoute et de soutien. Cette permanence éducative semble la rassurer et elle s'en saisit. [...] La situation d'Alexandra reste toujours préoccupante car il n'y a pas de stabilité dans sa situation familiale. » Le jugement de mi-octobre renouvelle la mesure.

Des éléments d'inquiétudes en fin d'année

Début décembre, sans nouvelle de la part de la famille, l'éducatrice prend l'initiative de passer à l'improviste dans le logement. Elle est inquiète : elle a laissé des messages téléphoniques et

² Les noms et les prénoms des acteurs familiaux ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de la situation décrite. Par ailleurs, la famille a été informée de la recherche sociologique sur les modalités d'accompagnement en milieu ouvert et a donné son accord pour la présence de la sociologue aux visites la concernant.

n'a pas été rappelée ; elle a laissé un carton la veille dans la boîte aux lettres pour aller chercher Alexandra à l'école mais elle n'a pas eu de retour. Elle me dit : « Là, je m'inquiète, ça déconne complètement. » Dans la voiture, elle essaie de joindre par téléphone l'assistante sociale du centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) pour savoir si les rendez-vous d'Alexandra ont été honorés. Elle est déjà en rendez-vous téléphonique. Elle rappellera.

Quand nous arrivons à l'immeuble familial, l'éducatrice sonne et la belle-mère qui est présente nous ouvre. Les yeux humides, elle s'adresse à l'éducatrice en lui disant que ça ne va pas du tout ; que son mari vit sur le passé, sur leurs maltraitances respectives, sur un rapport compliqué avec sa mère. Elle pleure, elle dit qu'elle va partir et témoigne de la mauvaise influence des comportements de son mari sur sa belle-fille: « il rend Alexandra comme lui. » témoigne-t-elle. Pour comprendre ce huis clos familial, les propos d'Alexandra recueillis par l'éducatrice et consignés dans le dossier apportent un éclairage important : « Mon père est toujours sur l'ordinateur, il fait parler (ma belle-mère). Parfois, elle pleure et lui, il écrit. (...) Mon père, il a l'air de réfléchir toute la journée et il veut que (ma belle-mère) lui parle de sa vie parce qu'elle a eu des problèmes. » (Note d'information à destination du JDE- mars 2013). Le rôle de thérapeute familial endossé par le père ou cette « psychologisation »³ des événements de vie menée devant Alexandra l'invite elle aussi à suivre cette déconstruction continuelle du passé.

L'appartement est à l'image de la crise familiale : des vêtements et des restes de nourritures jonchent le sol ; l'un des jeunes enfants est en t-shirt sans pantalon, l'autre a sa barbotteuse ouverte au niveau de la couche. Concernant les messages laissés, Madame Meyer explique que la ligne téléphonique a été coupée suite à un non-paiement et qu'ils ne relèvent le courrier que tous les trois ou quatre jours. La porte d'entrée claque au rez-de-chaussée. La mère se ressaisit et nous dit avec crainte : « il va voir que j'ai pleuré ». Elle s'essuie rapidement le visage. Le père arrive dans l'appartement. L'éducatrice lui demande si elle peut aller chercher Alexandra à la sortie de l'école. Il accepte. En sortant de l'immeuble, l'éducatrice me confie avec inquiétude : « on va arriver à un placement ».

Devant l'école d'Alexandra, l'éducatrice rappelle avec succès l'assistante sociale du CMPP qui l'informe que les rendez-vous n'ont pas été honorés. Cet indicateur supplémente les non-réponses à ses appels, le discours de la belle-mère et conforte de son point de vue le fait que l'accompagnement existant n'est pas suffisant pour sécuriser Alexandra.

Devant la grille de l'école, nous attendons la sortie des classes. Alexandra repère rapidement son éducatrice. Spontanément, elle la prend par la main pour lui présenter sa maitresse. L'enseignante propose de nous recevoir dans la classe pour échanger sur la situation d'Alexandra. Pendant les échanges entre l'enseignante et l'éducatrice, Alexandra me montrera les différents espaces de la classe, les phasmes présents dans un aquarium, un poster sur l'alimentation, etc. L'enseignante rapporte des difficultés de concentration chez Alexandra et des comportements jugés inadaptés en classe ; une réunion collective est prévue le mois suivant pour mieux cerner les difficultés perçues.

A la suite de cette réunion, l'éducatrice écrit dans une note d'information les éléments d'inquiétudes relevés par l'équipe éducative réunie en janvier où le père était présent : « [Alexandra] se montre envahie par trop d'informations, souvent en dehors de son âge, trop

³ Terme utilisé par l'éducatrice pour qualifier le comportement du père vis à vis de sa compagne.

élevées et difficiles à assimiler [...] Elle a besoin semble-t-il de l'aval de son père pour s'autoriser à travailler et à accepter certains enseignements. Monsieur Meyer pourra constater qu'il prend parfois des positions sans fondement [...] qui mettent Alexandra en décalage et la freinent à l'école. » (Note d'information à destination du JDE- mars 2013).

Ces éléments prennent également sens au regard de ma première visite en août où Alexandra regardait des livres, conseillés par son père, dans des collections destinées aux adultes sur les plantes et sur le corps humain. Le père souhaite que sa fille fasse preuve de curiosité vis à vis du monde et cherche à lui transmettre les lectures qui le passionnent sans adapter les formats à l'âge et aux capacités cognitives de sa fille. Cette préoccupation éducative paternelle se traduit par le visionnage de documentaires plutôt que de dessins animés, par des lectures de livres « encyclopédiques » plutôt que des histoires enfantines... Le père voit en sa fille des potentialités intellectuelles importantes alors même que la scolarité d'Alexandra est difficile, ce qui a justifié un redoublement en CE1 et la présence d'un auxiliaire de vie scolaire. Ces dissonances entre les ambitions paternelles et la réalité scolaire rendent difficiles les apprentissages d'Alexandra.

En parallèle, dans la même période, l'éducatrice sollicite la mère d'Alexandra qui vit à près de 700km et qui vient d'avoir un troisième enfant. Les communications sont téléphoniques. Elle la sonde sur sa perception de l'évolution d'Alexandra et sur les modalités d'échange mère/fille. Alexandra et sa mère échangent depuis quelques mois via internet par webcam. L'éducatrice retranscrit l'échange téléphonique de la manière suivante : « (la mère) ne retrouve pas bien sa fille. Elle la trouve triste, moins spontanée. » (Note d'information à destination du JDE- mars 2013).

En février, Alexandra a rencontré pour la première fois son frère depuis qu'il est placé et elle a pu dire à son éducatrice : « je rêve toujours qu'il est heureux maintenant, tellement qu'il a un grand sourire et qu'il a grandi » (note d'information – mars 2013). Les échanges avec l'éducatrice, avec son frère, avec sa mère mis en regard avec des constats qu'Alexandra peut faire elle-même au domicile, la conduisent à souhaiter une mesure de placement. « Sur l'idée d'une famille d'accueil, elle s'enthousiasme et fait le lien avec la situation de son frère » (Note d'information à destination du JDE- mars 2013). Le placement n'est pas une figure repoussoir pour Alexandra. Son frère a déjà passé ce seuil et elle se sent prête pour le passer elle-même

Alexandra ne situe pas ses deux frères cadets sur le même plan que son frère aîné. La recomposition conjugale et familiale ne confère pas aux adultes les mêmes responsabilités éducatives vis à vis des enfants. Le traitement différencié apporté aux quatre enfants de la fratrie n'est pas vécu comme une forme d'injustice. Pour elle, son expérience est proche de son frère aîné et le placement se justifie dans cette dynamique.

La demande de placement

Scolarité, CMPP, point de vue de la belle-mère et de la mère, tous ces éléments construisent progressivement la perception que l'éducatrice peut se faire de la situation d'Alexandra. Ils sont également des éléments pour faire fléchir le père dans ses positionnements pour l'amener à constater que chacun, dans une logique d'action différente, s'inquiète de la

situation de sa fille. Le recours à des partenaires, à d'autres intervenants ou à d'autres membres de la famille comporte également une visée stratégique (Rousseau, 2008) permettant à l'éducatrice de protéger la relation engagée avec la famille en argumentant à partir des inquiétudes des autres. Lors de la première visite, le père montrait une assurance dans sa capacité à faire face à sa situation familiale et à ses responsabilités éducatives. Au fur et à mesure des visites, des observations de l'éducatrice, de l'école, etc. il prend la mesure par lui-même à l'aide des rappels faits par des tierces personnes de la détérioration de la situation de sa fille en même temps que de celle de sa situation conjugale. S'il résiste ou nie les observations réalisées par les services qui prennent en charge Alexandra, il prend le risque d'un placement réalisé contre son gré. Il chemine donc en même temps que l'éducatrice laisse le temps de faire murir la décision d'orientation vers un placement. Elle engage l'échange avec le père sur cette orientation et il prend la décision de faire la demande lui-même en concertation avec sa fille. Ainsi, en mars 2013, le père adresse un courrier au juge des enfants pour demander le placement de sa fille : « (...) nous avons du mal à trouver un équilibre à la maison pour elle et il se dégrade (...). J'ai eu une discussion avec ma femme et (ma fille), et après concertation nous en avons conclu qu'il était préférable de placer (ma fille) pour son bien. » (Courrier dactylographié du père adressé au juge des enfants – mars 2013). A réception de ce courrier, Le juge des enfants demandera au service d'AEMO de fournir une note en lien avec cette demande. L'éducatrice, dans une note détaillée de 7 pages (soit la taille d'un rapport) propose « au Magistrat de prononcer le placement d'Alexandra à l'ASE, qui a été informée de cette proposition et de répondre favorablement à la demande de Monsieur Meyer qui souhaite aussi cette protection pour sa fille » (note d'information - mars 2013).

Le cheminement de la demande d'une mesure de placement est, dans la situation décrite, un temps qui permet de caractériser les éléments de danger, en même temps qu'il permet de préparer chacun des acteurs familiaux à l'éventualité de la mesure voire qu'ils en fassent eux-mêmes la demande. Ainsi, le travail de la mesure d'AEMO peut permettre aux acteurs familiaux de mieux comprendre la justesse que peut prendre la décision de justice en y participant directement.

Ce récit montre finalement combien les pratiques de l'AEMO confirment le passage d'une logique d'intervention à une logique d'accompagnement qui cherche à responsabiliser (Soulet, 2005) les mineurs et leurs parents dans leurs rôles respectifs. « À travers la responsabilisation des individus, il ne s'agit pas de transférer des charges – que les populations visées ne pourraient pas assumer de toute façon – mais de définir une forme de rapport social qui, en ramenant les individus « en rupture » dans des rôles de demandeurs (au travers de stratégies de reconquête, d'autonomisation ou de responsabilisation à partir de leurs propres utilités), les raccrochent, sous d'autres conditions qu'auparavant, au mécanisme central des droits et obligations qui rend possible la régulation des intérêts individuels et collectifs.» (Warin, 2010, p.307) Ces stratégies de reconquête passe notamment par la maîtrise du sens de la délégation, du père vers l'aide sociale. Cette maîtrise contribue largement pour lui à garder la face dans une situation où pourtant les supports se fragilisent. La protection de sa fille dépend donc en partie de lui, de sa demande ce qui rend la situation acceptable.

Du côté de l'éducatrice, le travail entre la détermination du tolérable et la relation de confiance vis à vis des acteurs familiaux s'est construit de manière sensible. L'éducatrice cherche constamment à équilibrer les échanges entre points de vue experts⁴ (l'école, le cmpp, le psychologue, etc.) et points de vue des acteurs familiaux. Elle construit un espace intermédiaire qui est à la fois espace de récits personnels et programme collectif d'action. Concrètement, dans les manières de mener les entretiens et le plan d'actions à mettre en place, s'articule une logique de transparence à une logique de participation qui peut se résumer ainsi : « *Nous [le service], on pense ça. Et vous, vous pensez quoi?* ». Il s'agit de défendre une position de professionnel porteur d'une *orthopédie normative*⁵ (Gaspar, 2012, p. 206) mais en même temps de demander aux acteurs familiaux de donner leur point de vue ou de développer un point de vue.

Le « déclic » dit le moment où les acteurs se comprennent, où la « dynamique » (terme souvent employé dans le métier) est enclenchée. Se comprendre ne veut pas forcément dire être d'accord mais c'est trouver un espace pour s'exprimer même si cet espace s'inscrit dans une logique de frottement. L'enjeu est de réussir à établir qu'à chacun des acteurs familiaux et des acteurs professionnels sont assignés des droits et des devoirs. Cette dialectique permanente ne cherche pas l'adhésion immédiate et se construit sur du temps long mais permet de partager de manière continue des grilles de lecture qui ne sont pas communes et de déplacer progressivement les représentations des uns et des autres ; des uns sur les autres pour permettre de mieux se comprendre.

Dans la situation d'Alexandra, le résultat apparaît comme satisfaisant pour l'éducatrice et pour la famille puisque chacun des acteurs a cheminé pour considérer que seul le placement était en mesure de solutionner les difficultés familiales rencontrées.

Cette situation montre que le seuil le plus important relève de la dynamique de la relation qui elle seule permet de construire la justesse de l'étape suivante. En prenant une situation de placement -soit la mesure la plus coercitive en protection de l'enfance d'autant plus sous sa forme judiciaire- on mesure combien ce qui se construit au seuil de cette étape est déterminant dans le sens des expériences qui vont lui succéder. La construction collective ne présage pas de la « réussite » de l'étape suivante mais elle témoigne de l'humanité nécessaire pour accompagner de manière juste ces parcours d'enfants et de parents vulnérables.

Références bibliographiques :

GASPAR J.-F., 2012, *Tenir! : les raisons d'être des travailleurs sociaux*, la Découverte.

MURARD N., 2016, « Présentation: Déplacer les points de vue », *Sociologie et sociétés*, 48, 2, p. 5-19.

POTIN E., 2012, *Enfants placés, déplacés, replacés: parcours en protection de l'enfance*, Toulouse, Erès.

⁴ Ce travail de coordination des intervenants en amont de la mesure de placement n'est plus visible à partir de la décision car l'espace d'accueil implique le plus souvent un changement de territoire et de nouveaux acteurs éducatifs et médico-sociaux.

⁵ « [...] en ce qu'elle concerne non seulement à (ré)intégrer les usagers dans des dispositifs sociaux [...] mais aussi à leur faire adopter une nouvelle manière de se comporter socialement, à l'image d'une nouvelle façon de marcher »

- RICOEUR P., 2005, *Le juste, la justice et son échec*, L'Herne.
- ROUSSEAU P., 2008, « La pratique de l'éducateur mise en mots », *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 10, p. 37-54.
- SCHULTHEIS F., FRAUENFELDER A., DELAY C., 2007, *Maltraitance: contribution à une sociologie de l'intolérable*, l'Harmattan.
- WARIN P., 2010, « Chapitre 11/Les politiques publiques face à la non-demande sociale », dans *Politiques publiques 2*, Presses de Sciences Po (PFNSP), p. 287-312.
- WEBER M., 1959, *Le savant et le politique*, Plon, Paris.