

Soutien à la parentalité en protection de l'enfance

Défis et pratiques d'intervention en situations interculturelles

Oriane Blanc

Travail de Bachelor

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.022>

© Oriane Blanc, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Soutien à la parentalité en protection de l'enfance : défis et pratiques d'intervention en situations interculturelles

BLANC Oriane

Sous la supervision de OGAY Tania

Travail de Bachelor, AA 2024-2025

Fribourg, le 18.04.25

Résumé

Ce travail s'intéresse aux défis rencontrés par les professionnel·le·s de la protection de l'enfance lors d'interventions visant le soutien des parents en contexte interculturel. À partir d'une revue de littérature centrée sur les contextes suisse, français et québécois, il met en avant les obstacles liés à l'établissement d'une collaboration avec les familles, à l'évaluation de la maltraitance dans un contexte de normes éducatives divergentes et au manque de ressources. Ce travail analyse également les différentes postures d'intervention adoptées par les professionnel·le·s, en distinguant les approches de contrôle, souvent influencées par une vision universaliste et normative, et les postures de collaboration, valorisant l'écoute, la reconnaissance des références culturelles et la co-construction de l'intervention. L'analyse s'appuie sur des modèles théoriques et met en avant les risques découlant des pratiques non adaptées, notamment les conflits entre professionnel·le·s et parents et la marginalisation des familles. Enfin, ce travail aborde les pratiques recommandées par la littérature scientifique, qui soulignent l'importance d'une approche interculturelle nuancée, dépassant l'opposition entre l'universalisme et le relativisme culturel et encourageant la reconnaissance des ressources parentales et la collaboration avec les familles. Les limites du travail et des pistes pour de futures recherches sont également discutées.

Mots-clés

Protection de l'enfance, interculturalité, soutien à la parentalité, pratiques d'intervention, maltraitance infantile, relation parents-professionnels, travail social

Table des matières

Introduction	3
Problématique	3
Méthodologie	5
Structure du travail	6
1. Défis des interventions en situation interculturelle.....	7
1.1 L'établissement d'une collaboration avec la famille.....	7
1.2 L'évaluation de la maltraitance en situation de normes divergentes	9
1.3 Le manque de ressources.....	11
2. Les différentes postures et pratiques d'intervention en situation interculturelle	12
2.1 Postures d'intervention : entre contrôle et collaboration	14
2.2 Postures contrôlantes	18
2.2.1 Croyances inhérentes à ces postures	18
2.2.2 Pratiques d'intervention	18
2.3 Postures de collaboration	20
2.3.1 Croyances inhérentes à ces postures	21
2.3.2 Pratiques d'intervention	21
3. Conséquences des différentes pratiques d'intervention.....	24
3.1 Risques des pratiques non adaptées	24
3.2 Pratiques recommandées par la littérature scientifique	27
Conclusion.....	32
Synthèse du travail	32
Limites	34
Perspectives de recherche	34
Liste de références	37

Introduction

Problématique

Depuis plusieurs décennies, les questions relatives à la maltraitance infantile et aux dispositifs d'intervention pour la prévenir et la traiter sont au cœur de nombreuses recherches, notamment en sciences de l'éducation (Fablet, 2010). Ce champ est en constante évolution, comme le souligne Cohen-Emerique (2015b), qui mène une réflexion sur l'éducation de l'enfant et l'évaluation de la maltraitance en situation interculturelle. Selon cette autrice, la maltraitance infantile n'est pas reconnue ni traitée de la même manière selon les époques, les contextes géopolitiques et les normes sociales et culturelles. Depuis plus de trente ans, c'est la convention relative aux droits de l'enfant adoptée par l'assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1989 qui sert de base légale pour garantir et protéger les droits fondamentaux des enfants dans plusieurs pays. Cette convention est notamment ratifiée par la Suisse, la France et le Canada, trois pays sur lesquels je vais me focaliser durant ce travail. Selon Nett (2012), en Suisse, la protection de l'enfance a plusieurs missions et agit à différents niveaux, comprenant de la prévention générale (sensibilisation, informations, ...), de la prévention plus ciblée (dans les milieux plus à risque) et des mesures de protection lorsqu'une situation de violence est déclarée. De plus, elle s'organise en collaboration entre divers services (écoles, police, services médicaux, système judiciaire, associations, ...) et acteur·rice·s (professionnel·le·s ou bénévoles). Dans le cas où la maltraitance signalée est commise par les parents (ou les personnes responsables de l'enfant), soit un soutien parental est mis en place (conseils, accompagnement, supervision), soit le placement de l'enfant est ordonné. Selon Fablet (2010), qui s'est intéressé à l'évolution des pratiques de la protection de l'enfance en cas de maltraitance infantile dans les contextes occidentaux au cours des dernières décennies, la logique de substitution a été remplacée par une logique de soutien. La logique de substitution, prédominante jusqu'à la fin des années 1970, privilégiait la séparation entre l'enfant et sa famille dans les situations jugées risquées pour l'enfant. Si le milieu familial de l'enfant était considéré comme malsain, il était placé en institution ou famille d'accueil, qui assurait ainsi son éducation. La logique de soutien, privilégiée depuis les années 1970, valorise le maintien de l'enfant dans sa famille et encourage donc des interventions visant à soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Effectivement, connaissant les nombreux risques de conséquences néfastes du placement d'un enfant, telles que les problèmes de santé mentale, les retards cognitifs, les difficultés scolaires, etc. (Dozier et al., 2012), la tendance générale actuelle dans le domaine de la protection de l'enfance encourage davantage le maintien de l'enfant dans sa cellule familiale (Salhi, 2008). On peut le voir notamment dans le rapport « Inspire » de l'Organisation mondiale de la Santé (2017) qui

recommande une augmentation du soutien apporté aux parents, parmi les sept stratégies pour mettre fin à la violence à l'encontre des enfants.

Dans cette direction, plusieurs États proposent des dispositifs de soutien aux familles, en mettant à disposition des travailleur·euse·s sociaux·ales, régulièrement en contact avec les familles, dont la mission est d'évaluer le danger de la situation pour l'enfant et d'accompagner les familles pour faire évoluer les conduites parentales, tout en veillant à la protection de l'enfant (Cohen-Emerique, 2015b). Ces dispositifs ont plusieurs noms et peuvent prendre plusieurs formes, par exemple « L'action éducative en milieu ouvert (AEMO) » en France et en Suisse (Paulus et al., 2013) ou « Intensive Family Preservation Services (IFPS) » aux États-Unis (Bezeczky et al., 2020). Ils adhèrent et reposent généralement sur des principes tels que l'approche systémique (Paulus et al., 2013) ou la croyance que les situations problématiques familiales sont le résultat de manque de ressources et peuvent donc être améliorées à l'aide d'un soutien (Spratt, 2012).

Dans cette triple mission (évaluation du danger, accompagnement des parents et protection de l'enfant) assurée par les travailleur·euse·s sociaux·ales au sein de ces dispositifs, de nombreux défis sont rencontrés et doivent être surmontés quotidiennement. Lors de mon analyse de littérature, j'ai identifié plusieurs défis fréquemment rencontrés par les travailleur·euse·s sociaux·ales en protection de l'enfance intervenant auprès des parents soupçonnés de maltraitance. Puis, j'ai regroupé ces nombreux défis en trois catégories plus globales. Premièrement, l'établissement d'une relation constructive peut s'avérer complexe. Les interventions étant majoritairement imposées, les émotions parfois ressenties par les familles telles que la méfiance, la peur et la honte constituent un premier obstacle à l'établissement d'un lien positif (Hassan et Rousseau, 2007). De plus, l'intervenant·e, de par son pouvoir institutionnel et légal sur la famille, occupe une position dominante dans la relation, rendant la collaboration plus difficile (Delay et Frauenfelder, 2013). Deuxièmement, l'évaluation de la situation constitue un défi, puisque, selon Cohen-Emerique (2015b), il y a un manque de clarté et de consensus sur certaines notions très générales, par exemple celle de « l'intérêt de l'enfant » qui est censée primer dans l'intervention, celle de « danger » ou encore celle de « maltraitance ». Les intervenant·e·s doivent alors évaluer la situation et intervenir selon leurs normes, valeurs et croyances, sans pouvoir se référer à des règles spécifiques d'intervention. Troisièmement, les travailleur·euse·s sociaux·ales doivent faire face à des dilemmes éthiques, notamment celui du placement de l'enfant versus du maintien de l'enfant dans sa famille (Salhi, 2008), ce qui passe par la recherche constante de l'équilibre entre la demande institutionnelle et les attentes des familles (Libois, 2014) ou entre la mission d'aider et celle de contrôler les familles (Baradat, 2014). S'ajoutent à ces dilemmes éthiques la pression de la responsabilité et du temps. Effectivement, les acteur·rice·s de la protection de l'enfance ont une grande responsabilité dans les décisions qu'ils prennent, car ces décisions

auront un impact majeur sur le développement et le bien-être de l'enfant, ainsi que sur sa famille (Baradat, 2014). Les travailleur·euse·s sociaux·ales doivent d'un côté prendre leur temps pour évaluer la situation et estimer les possibilités d'amélioration, et doivent de l'autre éviter de faire durer une situation qui pourrait être néfaste pour l'enfant (Salhi, 2008).

Finalement, selon Cohen-Emerique (2015b), tous ces défis sont accentués lors d'une intervention en contexte interculturel, c'est-à-dire lorsque l'intervenant·e et la famille ne partagent pas les mêmes références culturelles et normes sociales. C'est sur ces interventions en situations interculturelles et les défis spécifiques qu'elles engendrent que je vais développer ce travail, en reprenant les défis précédemment présentés. Tout au long du travail, les questions suivantes guideront mes recherches et réflexions : En protection de l'enfance, quels sont les défis et complexités rencontrés dans les interventions en situation interculturelle visant à soutenir les parents soupçonnés de maltraitance infantile ? Comment les travailleur·euse·s sociaux·ales font-ils face à ces défis ? Quelle est l'efficacité des différentes stratégies d'intervention mobilisées ? Quelles sont les pratiques d'intervention recommandées par la littérature scientifique ? Ces questions relatives à la protection de l'enfance et au soutien parental s'inscrivent dans le champ des sciences de l'éducation, en explorant différentes conceptions de l'éducation, plusieurs manières de soutenir les parents ainsi que les compétences et outils transmis par la formation des intervenant·e·s.

Méthodologie

Ce travail est le résultat d'une revue de littérature dans le domaine des sciences de l'éducation. Les références ont été cherchées sur des bases de données telles que Cairn Info, Érudit, Science Direct, Open Edition Journals, Google Scholar, JSTOR ou encore Persée, principalement avec les mots-clés suivants : protection de l'enfance, interculturalité, soutien à la parentalité, pratiques d'intervention, maltraitance infantile, relation parents-professionnels et travail social. Ce travail ne se focalise pas exclusivement sur un dispositif spécifique (par exemple l'AEMO), mais explore plutôt diverses interventions de travailleur·euse·s sociaux·ales de la protection de l'enfance (également désigné·e·s sous le terme d'intervenant·e·s dans la suite de ce travail) chargés d'évaluer le danger des situations, d'accompagner les parents et de veiller à la protection de l'enfant. Les recherches ont été menées en français et les références retenues se basent presque exclusivement sur les contextes suisses, français et québécois. Une exploration relativement large de la littérature m'a permis de sélectionner une cinquantaine de sources pour l'analyse de la thématique choisie, ainsi que pour le développement du travail. Pour chaque référence consultée, j'ai consigné les éléments essentiels ainsi que quelques mots-clés dans un document annexe. J'ai également regroupé

ces descriptions de références par sous-thématiques (par exemple toutes les références traitant du lien entre professionnel·le·s et parents ou encore celles traitant des défis des intervenant·e·s en protection de l'enfance). J'ai ainsi pu organiser toutes les informations consultées et facilement les retrouver lors de l'écriture du travail. De plus, lors du développement de ce travail, la création d'une matrice m'a aidé à organiser certaines informations de manière plus visuelle, ainsi qu'à faire des connexions entre elles. Finalement, toutes les références ont été organisées à l'aide du logiciel Zotero, ce qui a grandement facilité la gestion des citations au moment de la rédaction.

Structure du travail

La structure de ce travail s'organise de façon à aborder toutes les questions exposées à la fin de la problématique. À la suite de l'introduction, qui présente la problématique, le premier chapitre expose les défis auxquels les intervenant·e·s font fréquemment face lors de situations interculturelles. Il traite notamment de la complexité de l'établissement d'une relation et d'une collaboration avec la famille, de l'évaluation de la maltraitance en situation de normes divergentes et du manque de ressources. Le deuxième chapitre analyse les postures d'intervention utilisées par les travailleur·euse·s sociaux·ales pour répondre à ces défis. À l'aide de différents modèles et concepts, les postures sont divisées en deux axes, en fonction des croyances et des pratiques de l'intervenant·e. Le premier axe regroupe les postures de contrôle, tandis que le deuxième axe regroupe les postures de collaboration. Afin de soutenir et développer cette réflexion, une matrice a été construite pour mettre en perspective et croiser les deux axes de contrôle et de collaboration. Le troisième chapitre s'intéresse aux conséquences des différentes pratiques d'intervention. D'une part, les risques des pratiques non adaptées seront exposés, avec un accent sur les pratiques découlant d'un universalisme ou d'un relativisme absolu. De l'autre, des pratiques recommandées par la littérature scientifique seront présentées, notamment des approches dépassant l'opposition entre l'universalisme et le relativisme. Finalement, la conclusion fera une synthèse des éléments centraux, abordera les limites de ce travail et ouvrira sur des perspectives pour d'éventuelles futures recherches.

1. Défis des interventions en situation interculturelle

Avant de commencer ce chapitre, il est important de définir certaines notions utilisées dans la suite du travail. L'expression « en situation interculturelle » fait référence aux situations qui impliquent un contact entre au moins deux personnes partageant des références culturelles différentes. Les références culturelles d'un individu sont le résultat de son enculturation, définie par Cuche (2010) comme un processus par lequel l'individu, dès sa naissance, s'imprègne des normes et valeurs de la culture dans laquelle il grandit, en étant exposé à des habitudes, des règles et des attentes (explicites ou implicites) qui l'amènent progressivement à penser et agir comme les membres de sa société. Dans ce travail je me focaliserai sur les contacts entre des familles immigrées porteuses d'une culture minoritaire (dans les contextes suisse, français et québécois) et des intervenant·e·s représentant la culture de la société d'accueil. Ces familles immigrées se trouvent en processus d'acculturation, c'est-à-dire qu'elles sont en train d'adopter (à des niveaux variables selon les familles) des éléments culturels de la société d'accueil (par exemple la langue, les normes, les valeurs, ...) de par leur contact avec cette société (Berry, 1997).

1.1 L'établissement d'une collaboration avec la famille

Selon la littérature scientifique, de nombreux obstacles semblent compliquer l'établissement d'une collaboration entre la famille soutenue et l'intervenant·e. Premièrement, l'intervention en elle-même, souvent imposée par l'État et non souhaitée par la famille, peut constituer une épreuve pour la famille. Selon Delay et Frauenfelder (2013), certaines familles (immigrées ou non) peuvent percevoir les interventions institutionnelles comme un jugement stigmatisant, ce qui peut amener une mauvaise conscience parentale ou une baisse de l'estime de soi. Hassan et Rousseau (2007) ajoutent que l'intervention peut être encore davantage incomprise si la famille est immigrée, qu'elle ne connaît pas ou peu le système de la société d'accueil et qu'elle n'a pas accès aux informations nécessaires. Selon la recherche menée par ces deux autrices, les familles immigrées ressentent presque toujours de la peur, de la honte et un sentiment d'impuissance lors de l'intervention. Selon Baradat (2014), les intervenant·e·s, dont l'une des missions est d'évaluer la situation de danger pour l'enfant au sein de sa famille, ont une grande responsabilité et pouvoir sur l'avenir de la famille, ce qui peut davantage compliquer l'établissement d'une relation de confiance entre intervenant·e·s et parents. L'intervention perçue comme négative par la famille (à travers des sentiments de peur, de honte, de jugement ou de méfiance ou de menace) peut alors mener à une position de fermeture ou un manque de collaboration (Hassan et Rousseau, 2007).

Deuxièmement, l'obstacle principal semble être les divergences de représentations, de croyances, de normes et de pratiques. Gulfi (2015), qui a mené sa recherche sur la gestion de la différence culturelle par les éducateur·rice·s sociaux·ales en Suisse romande, identifie plusieurs thématiques, où la vision de l'intervenant·e et celle des famille ont tendance à diverger : la vision des statuts et des rôles des femmes et des hommes, la conception du handicap et de la maladie, l'éducation des enfants, les croyances et pratiques religieuses, l'intervention et le contexte institutionnel, et finalement les trajectoires migratoires des usagers. Dans les interventions en protection de l'enfance, ce sont surtout les divergences de normes et croyances autour de l'éducation des enfants qui peuvent poser problème. Leanza (2005), dans sa recherche sur les relations entre les professionnel·le·s de santé et les familles migrantes en Suisse romande, reprend le concept d'ethnothéories développé par Super et Harkness (1986) pour désigner les théories et représentations qu'ont les professionnel·le·s ou les parents à propos de l'éducation non-formelle de l'enfant. Cet auteur montre comment les ethnothéories médicales et scientifiques ont tendance à véhiculer des normes présentées comme universelles, alors qu'elles reflètent en réalité une vision ethnocentrique basée sur des valeurs occidentales. Selon Delay et Frauenfelder (2013), dans un contexte occidental, le modèle éducatif promu par les professionnels valorise une autorité souple et négociée, une communication bienveillante, une certaine autonomie de l'enfant et des relations horizontales entre enfant et adultes. Cohen-Emerique (2015b) ajoute que ce modèle d'éducation libérale s'est développé depuis plus de cinquante ans et s'impose actuellement comme une norme pour les parents, envers lesquelles il y a davantage d'attentes. Au contraire, les familles issues de cultures non-occidentales auraient davantage tendance à adopter des pratiques éducatives autoritaires (avec par exemple l'usage de punitions), visant l'obéissance des enfants (Delay et Frauenfelder, 2013). Selon Cohen-Emerique (2015b), ces divergences d'ethnothéories peuvent mener à des chocs culturels, c'est-à-dire des situations lors desquelles un individu, en l'occurrence l'intervenant·e, ressent des émotions fortes et généralement négatives (comme de la révolte, de la colère ou de l'anxiété) face à une situation inhabituelle qui le·la surprend et le·la déstabilise. Ces fortes réactions émotionnelles peuvent pousser l'intervenant·e à interpréter rapidement certains comportements comme maltraitants, sans prendre le temps d'établir un lien avec la famille pour comprendre le contexte culturel dans lequel ces comportements s'inscrivent. Ces chocs culturels peuvent donc avoir un impact considérable sur l'établissement d'une relation entre intervenant·e et famille, si l'intervenant·e ne parvient pas à prendre du recul pour passer au-delà du choc culturel. Outre les chocs culturels, Marandon (2003), qui développe une réflexion théorique sur les conditions de réussite des rencontres interculturelles (notamment en soulignant l'importance de la confiance), insiste sur une autre conséquence des divergences de normes. Celles-ci peuvent engendrer des désaccords, des tensions, voire des conflits entre les individus, rendant plus

difficile l'établissement d'un lien de confiance. Selon cet auteur, la confiance, composée de « vulnérabilité consentie, croyance dans le faible opportunisme du partenaire et prise de risques » (Marandon, 2003, p.274), serait la clé pour l'instauration d'une communication interculturelle.

Finalement, la barrière linguistique est un obstacle supplémentaire, pouvant compliquer et limiter la communication en restreignant l'échange d'informations primordiales sur la situation de la famille ou sur les modalités de l'intervention (Gulfi, 2015). Hassan et Rousseau (2007) ajoutent que la barrière linguistique requière une logistique complexe et une intervention plus longue, car il est nécessaire de travailler avec des interprètes.

Selon mon analyse de la littérature, établir une relation de qualité avec la famille soutenue constitue donc la première étape de l'intervention en protection de l'enfance et est primordial pour pouvoir collaborer. L'intervenant·e joue un rôle primordial dans l'établissement et la qualité de cette relation. Effectivement, sa manière d'intervenir et de collaborer avec la famille engendre des résultats qui varient passablement. C'est ce que nous verrons plus précisément dans les chapitres 2 et 3.

1.2 L'évaluation de la maltraitance en situation de normes divergentes

Un deuxième défi majeur de l'intervention en situation interculturelle est l'évaluation de la maltraitance. Effectivement, une des missions du·de la professionnel·le en protection de l'enfance est d'évaluer la maltraitance au sein d'une famille, c'est-à-dire d'analyser le danger de la situation pour l'enfant et de le signaler aux instances responsables dans le but de protéger l'enfant (Cohen-Emerique, 2015b). En contexte d'interculturalité, cette mission s'avère être un véritable défi pour plusieurs raisons.

Premièrement, pour réaliser leur travail, les professionnel·le·s s'appuient sur un cadre légal défini par plusieurs notions. Selon Cohen-Emerique (2015b), il y a un manque de clarté et de consensus sur ces notions, notamment celles de « l'intérêt supérieur de l'enfant », de « danger » et de « maltraitance », sur lesquelles sont censés s'appuyer les intervenant·e·s pour évaluer une situation. Les intervenant·e·s doivent alors évaluer la situation et intervenir selon leurs normes, valeurs et croyances, sans pouvoir se référer à des règles spécifiques d'intervention. L'évaluation est donc subjective et dépend des professionnel·le·s et de leurs représentations de la maltraitance, qui sont très diverses. À travers sa thèse sur l'évaluation et les processus de prise de décision des professionnelles des services de la protection de la jeunesse en contexte interculturel à Montréal, Marie-Joëlle Robichaud (2017) propose le concept de « l'agentivité à travers les couleurs de pratique ». Ce concept désigne la manière dont les intervenant·e·s, agissent avec des approches relativement diversifiées dans leur

travail. Ces approches sont influencées par leurs valeurs, leurs expériences personnelles et professionnelles et leurs interprétations des normes institutionnelles. L'autrice introduit ce concept pour mettre en avant l'hétérogénéité des pratiques professionnelles, au sein du champ professionnel organisé et structuré de la protection de l'enfance. Robichaud (2017) soulève des points positifs et négatifs découlant de cette hétérogénéité des pratiques. D'un côté, l'autrice montre que les professionnel·le·s bénéficient d'une certaine autonomie, ce qui leur permettrait de s'adapter au mieux à la complexité de chaque situation. La diversité des pratiques et alors considérée comme une force et une richesse. De l'autre côté, l'autrice souligne qu'une manière très diversifiée d'agir au sein d'une même équipe de travail peut créer des incohérences et des inégalités dans les prises en charge de familles. Cohen-Emerique (2015b) ajoute que lorsqu'une situation de violence est déclarée, les travailleur·euse·s sociaux·ales collaborent avec plusieurs autres professionnel·le·s (assistant·e social·e, psychologue, juge, ...) et l'absence de consensus sur les pratiques peut mener à des malentendus ou tensions entre les différent·e·s acteur·rice·s impliqué·e·s, qui doivent prendre des décisions ensemble.

Ce manque de consensus sur les principes et pratiques spécifiques d'intervention mène à des dilemmes éthiques pour les intervenant·e·s, qui doivent trouver un équilibre entre le soutien et le maintien de la famille, tout en sachant poser des limites pour protéger l'enfant (Robichaud, 2017). Ce défi est grandement accentué lors d'une situation interculturelle, car les normes éducatives divergeant davantage entre famille et intervenant·e, il sera plus complexe pour l'intervenant·e de comprendre et d'évaluer la situation. Selon Hassan et Rousseau (2007), l'intervenant·e doit trouver un équilibre entre la prise en considération des références et normes culturelles de la famille, sans pour autant tomber dans un relativisme culturel excessif, c'est-à-dire accepter des pratiques potentiellement maltraitantes sous prétexte qu'elles sont culturellement justifiées. Dans la même direction, Cohen-Emerique (2015b) ajoute qu'il peut effectivement s'avérer difficile pour l'intervenant·e de distinguer des parents maltraitants de parents en processus d'acculturation, potentiellement en perte de repères concernant leurs rôles et statuts. En effet, ces parents, confrontés à de nouvelles normes éducatives parfois opposées à celles qu'ils connaissent, peuvent se retrouver partagés entre un modèle d'autorité traditionnelle fragilisé et des attentes sociétales qu'ils ne maîtrisent pas encore. Cette période de transition peut engendrer des comportements jugés violents ou inadaptés, sans pour autant relever d'une intention maltraitante. Par exemple, l'usage de châtiments corporels, perçu comme normal et éducatif dans la culture d'origine de certaines familles, peut être interprété comme un signe de danger dans la société d'accueil occidentale, alors qu'il traduit souvent une tentative désespérée de maintenir une forme de contrôle dans un cadre éducatif qui leur échappe.

1.3 Le manque de ressources

Un dernier obstacle omniprésent que j'ai identifié lors de mes recherches est le manque de ressources du côté des intervenant·e·s. Plusieurs intervenant·e·s déclarent ne pas se sentir préparé·e·s ou ne pas détenir les outils nécessaires à la gestion d'une intervention en situation interculturelle impliquant des pratiques culturelles, des valeurs religieuses ou des formes de disciplines différentes de celles promues par la culture dominante (Robichaud, 2017). J'ai pu identifier deux facteurs menant à ce sentiment. Premièrement, plusieurs auteur·rice·s (Cohen-Emerique, 2015b ; Robichaud, 2017 ; Vatz-Laaroussi, 2007) parlent du manque de formation spécifique aux questions et situations interculturelles au sein du cursus des travailleur·euse·s sociaux·ales. Cohen-Emerique (2015a) soulève que certaines formations peuvent avoir tendance à mettre l'accent uniquement sur la transmission d'informations sur les populations migrantes et leurs spécificités culturelles. Ce type de formation part du principe que ce savoir permet aux intervenant·e·s d'accéder à la compréhension des individus, et d'ainsi éviter tout malentendu ou erreur d'interprétation et d'évaluation. Cependant, l'autrice a relevé que ces formations ont tendance à mener à un échec dans la pratique. Selon elle, il est primordial de ne pas exclusivement focaliser la formation sur les populations migrantes mais également sur les intervenant·e·s en devenir, notamment sur leurs difficultés, leurs perceptions et leurs réactions lors d'interventions en situation interculturelle. Deuxièmement, les intervenant·e·s peuvent ne pas savoir où trouver de l'aide et du soutien pendant la durée de l'intervention. Hassan et Rousseau (2007) insistent sur le fait qu'au-delà de l'intervenant·e, l'institution joue un rôle crucial. Effectivement, l'institution est censée soutenir et guider l'intervenant·e en lui fournissant des conditions et des ressources adaptées pour l'intervention. Les deux autrices identifient des aspects organisationnels et de logistique problématiques, un manque de reconnaissance des compétences et des besoins des intervenant·e·s et un manque ou une fragilité des ressources, comme étant des obstacles à une intervention en situation interculturelle.

Le temps est une autre ressource dont les intervenant·e·s peuvent venir à manquer. D'après Robichaud (2017), les intervenant·e·s en protection de l'enfance travaillent sous une pression de temps constante, imposée par des échéances strictes pour évaluer les situations à risque. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit de situations où un ou plusieurs enfants sont potentiellement en danger et qu'une action rapide semble adaptée. Cependant, la construction d'une compréhension approfondie de la situation nécessite du temps, encore plus dans une situation interculturelle où l'intervenant·e passe par un travail de compréhension des références et normes culturelles de la famille, potentiellement éloignées et étrangères aux siennes. Le manque de temps pousse alors parfois à adopter des solutions plus simples ou à

faire des interprétations hâtives des situations, ce qui peut mener à une évaluation biaisée de la situation. Selon Hassan et Rousseau (2007), une intervention en contexte interculturel peut prendre le double du temps, par rapport à une intervention où famille et intervenant·e partagent les mêmes références et normes culturelles.

2. Les différentes postures et pratiques d'intervention en situation interculturelle

Connaissant désormais les défis et difficultés souvent rencontrées par les intervenant·e·s en protection de l'enfance dans des situations interculturelles, je vais à présent analyser la manière dont les intervenant·e·s y répondent, ainsi que les logiques et croyances inhérentes à ces pratiques d'intervention. À travers mes recherches, j'ai découvert les travaux de plusieurs chercheur·euse·s, qui ont créé des modèles et typologies de la manière dont les travailleur·euse·s sociaux·ales agissent en situation interculturelle. J'ai sélectionné plusieurs modèles (présentés rapidement dans le tableau ci-dessous, puis détaillés dans la suite du texte) afin de comparer différentes manières d'intervenir, en me focalisant particulièrement sur la place accordée par l'intervenant·e aux références culturelles de la famille. À partir de ce critère, j'ai sélectionné trois modèles (les trois premiers du tableau) dans lesquels les références culturelles ne sont pas prises en compte, et trois autres (les trois derniers du tableau) où les références culturelles sont au contraire reconnues et mobilisées dans l'intervention.

Tableau 1

Modèles d'intervention des professionnel·le·s en situation interculturelle

Nom du modèle	Présentation du modèle
Le modèle réparateur assimilationniste (Bolzman, 2009)	Ce modèle repose sur l'idée que les familles migrantes présentent des déficits (culturels, éducatifs ou sociaux) qu'il faut corriger. L'objectif est leur assimilation : les personnes migrantes doivent s'adapter entièrement à la société d'accueil pour être reconnues. L'intervenant·e agit comme un·e agent·e de normalisation, chargé de faire appliquer les normes locales aux personnes migrantes, sans remise en question.
La posture a-culturelle (Rhéaume, 2017)	Cette posture repose sur une vision universaliste de l'intervention, en considérant que tous les individus doivent être traités de manière identique afin d'éviter toute discrimination. Dans

	l'intervention, le·la professionnel·le ne tient donc pas compte des spécificités de l'appartenance ethnoculturelle des individus.
Une même intervention pour tous (Gulfi, 2015)	Cette posture repose sur le principe d'égalité de traitement, selon lequel tous les usager·ère·s doivent être accompagnés de la même manière, quelle que soit leur origine culturelle. Cette posture est inspirée de valeurs humanistes et universalistes.
Le modèle interculturel (Bolzman, 2009)	Ce modèle vise à reconnaître la diversité culturelle comme une richesse et à favoriser la cohabitation entre personnes migrantes et autochtones par le dialogue, la négociation et la médiation. Il repose sur l'idée que chacun peut contribuer à une société commune, à condition que les différences soient respectées et que les rapports de pouvoir soient pris en compte.
La posture d'interculturalité (Rhéaume, 2017)	Cette posture consiste à reconnaître les différences culturelles et à les intégrer dans la pratique professionnelle à travers le dialogue et la remise en question des normes. Elle vise à construire des relations égalitaires en valorisant les savoirs et les visions du monde des usager·ère·s, pour co-construire des interventions adaptées et respectueuses de la diversité.
Le modèle ethnoculturel (Bolzman, 2009)	Ce modèle considère la culture d'origine des personnes migrantes comme la ressource principale dans l'intervention sociale. Il s'appuie sur la reconnaissance de leurs repères culturels pour mieux comprendre leurs réalités et éviter les malentendus interculturels.

Claudio Bolzman, sociologue et professeur à la Haute école de travail social de Genève, présente dans son article (2009) une typologie de cinq modèles d'intervention du travail social en lien avec les populations migrantes. Cette typologie est construite à partir d'observations qu'il a réalisées durant plusieurs années, à travers ses recherches de terrain ou grâce à l'accompagnement de plusieurs étudiant·e·s dans leurs stages ou travaux de master. Ces modèles sont des simplifications de la réalité, afin de mieux comprendre certaines logiques d'intervention. Cette typologie s'inscrit dans un contexte suisse et s'appuie sur des modèles présents depuis les années 1960. Jacques Rhéaume, psychosociologue et professeur associé à l'Université du Québec à Montréal, a mené sa recherche (2017) via des entretiens auprès d'intervenant·e·s travaillant dans divers secteurs d'un centre local de services communautaires. L'un des buts était de comprendre la place de l'ethnicité dans leur vision de la pratique professionnelle. Trois postures relatives aux logiques d'intervention des

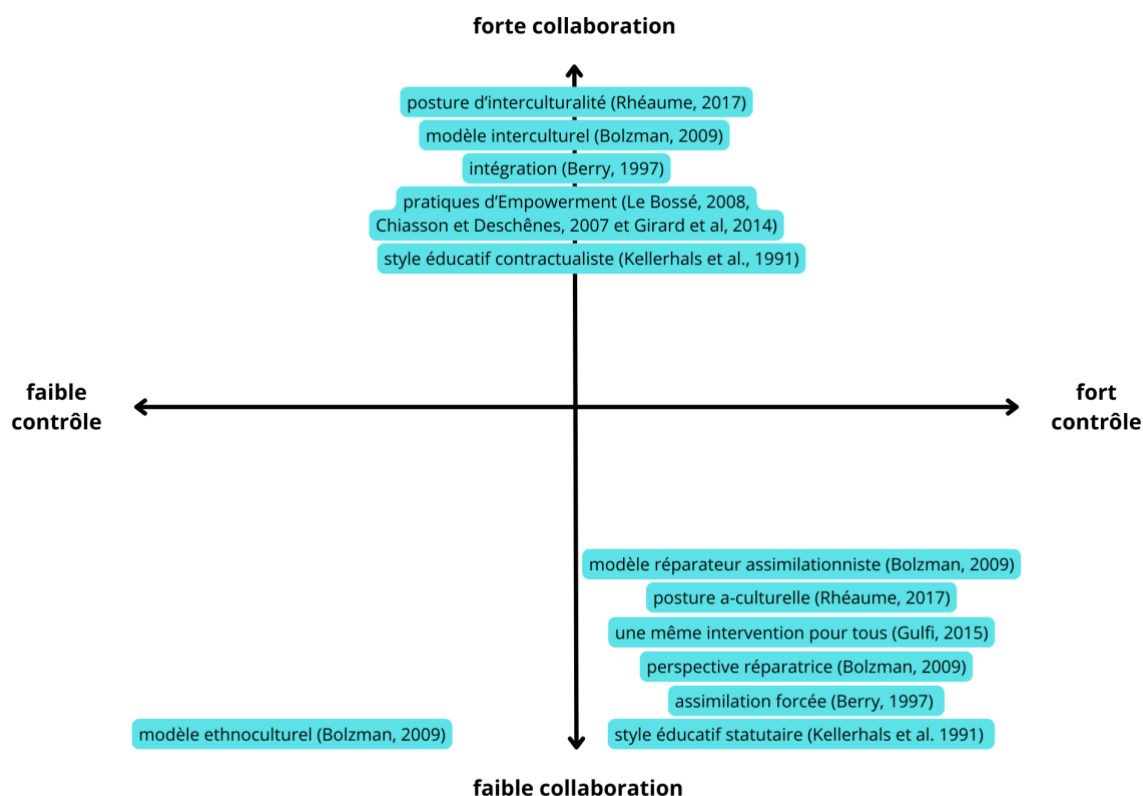
professionnel·le·s ont été identifiées. Finalement, Alida Gulfi (2015), professeure à la haute école de travail social de Fribourg, a mené sa recherche en Suisse romande, en faisant des entretiens avec des éducateur·rice·s sociaux·ales travaillant auprès d'enfants, d'adolescent·e·s et de jeunes adultes en situation familiale, sociale, scolaire, d'apprentissage ou d'intégration difficile, ainsi qu'avec des personnes en situation de handicap. Son but était de comprendre la manière dont les éducateur·rice·s sociaux·ales considèrent la différence culturelle dans leur travail. Dans son article, elle identifie trois formes d'intervention différentes.

2.1 Postures d'intervention : entre contrôle et collaboration

En analysant les différents modèles sélectionnés, je me suis intéressée à la relation entre l'intervenant·e et la famille. J'ai essayé de comprendre si cette relation change selon que l'intervenant·e prend plus ou moins en compte les références culturelles de la famille. J'ai pu remarquer que dans les trois premiers modèles, l'intervenant·e a tendance à avoir une attitude contrôlante sur la famille, tandis que dans les trois derniers modèles, iel a tendance à avoir une attitude plutôt collaborative avec la famille. Pour m'aider à développer cette réflexion, j'ai progressivement construit une matrice avec un axe de contrôle et un axe de collaboration (les deux axes allant d'une intensité forte à faible). Après y avoir placé les modèles de pratiques, j'y ai ajouté plusieurs concepts de différent·e·s chercheur·euse·s. Cette matrice m'a beaucoup aidé à organiser les informations au fur et à mesure de mes lectures et m'a permis de faire des liens entre elles.

Figure 1

Postures d'intervention : entre contrôle et collaboration



Afin d'expliquer clairement les notions de contrôle et de collaboration, ainsi que la manière dont je les ai utilisées dans cette matrice, je vais les définir. Le contrôle est défini de la manière suivante « authority, power, or influence over events, behaviors, situations, or people » (APA Dictionary of Psychology, 2018b). Ici, le contrôle se réfère donc à l'autorité et le pouvoir de l'intervenant·e sur les parents. Un fort contrôle se réfère à des pratiques d'intervention qui imposeraient des comportements et décisions aux parents, tandis qu'un contrôle faible se réfère à des pratiques souples, qui laisseraient davantage les parents avoir le contrôle. La collaboration est définie comme « the act or process of two or more people working together to obtain an outcome desired by all » (APA Dictionary of Psychology, 2018a). Ici, la collaboration se réfère à la capacité de l'intervenant·e et des parents à travailler ensemble en direction d'un objectif commun.

Les postures de contrôle, ainsi que les concepts qui y sont associés, décrivent des situations où l'intervenant·e impose sa manière d'agir, se considérant dans une position de détention exclusive du savoir et de l'expertise. L'intervenant·e attend des parents qu'ils adhèrent sa vision, sans laisser de place pour la discussion, la négociation, la remise en question ou la confrontation des points de vue. De ce fait, le contrôle est fort et la collaboration faible, puisque

l'objectif n'est pas commun, mais propre à l'intervenant·e, qui n'a pas la capacité de réellement travailler avec les parents.

Les postures de collaboration, ainsi que les concepts qui y sont associés se réfèrent à des interventions où le·la professionnel·le prend en compte la position des parents, ainsi que leurs références culturelles. Cela passe entre autres par du dialogue, de l'empathie, de la confiance, dans un but de co-construction de l'intervention. De ce fait, la collaboration est forte. Concernant le contrôle, même si dans le modèle interculturel (Bolzman, 2009) et la posture d'interculturalité (Rhéaume, 2017) les partenaires sont décrits comme égaux en termes de pouvoir, il me paraît ici important de nuancer ce propos. Dans les situations d'interventions analysées, la relation intervenant·e-parents s'inscrit dans un rapport de domination (Delay et Frauenfelder, 2013). Bien que dans les postures de collaboration, l'intervenant·e n'impose pas sa manière de faire et valorise la participation des parents, iel garde un pouvoir institutionnel et légal sur la famille. Baradat (2014) souligne que les intervenant·e·s, responsables d'évaluer la situation de danger pour l'enfant au sein de sa famille, ont une grande responsabilité et pouvoir sur l'avenir de la famille (par exemple en décidant si l'enfant doit être placé ou non). De ce fait, les intervenant·e·s gardent un certain contrôle sur la situation, notamment sur la décision finale. Pour cette raison, j'ai placé les postures de collaboration au milieu de l'axe du contrôle.

Finalement, le modèle ethnoculturel de Bolzman (2009), présenté dans la suite du travail, peut dans certains cas relever d'un relativisme culturel excessif, c'est-à-dire que l'intervenant·e légitimerait tout comportement des parents, en les justifiant par les valeurs de la culture de la famille. Dans une telle intervention, totalement opposée aux postures de contrôle, le·la professionnel·le n'exerce pas de contrôle sur la famille et ne collabore pas non plus avec elle.

Dans cette matrice, beaucoup de postures et de concepts sont mis en opposition, dans une vision relativement binaire, avec d'un côté des croyances issues d'un universalisme culturel, avec une intervention contrôlante et de l'autre des croyances issues d'un relativisme culturel avec une intervention collaboratrice. Ces deux postures sont utiles à conceptualiser pour saisir deux manières radicalement opposées d'intervenir dans le cadre d'un soutien parental en protection de l'enfance en situation interculturelle. Cependant, les pratiques réelles des intervenant·e·s sont davantage nuancées, comme le mentionne Bolzman (2009), en expliquant que les professionnel·le·s se servent généralement de plusieurs modèles dans leurs interventions. Rhéaume (2017) ajoute que les croyances des intervenant·e·s ne sont pas binaires et qu'ils vivent fréquemment des tensions, des conflits intérieurs et des dissonances entre leurs différentes croyances et pratiques professionnelles. De plus, de nombreux autres modèles, moins extrêmes dans l'opposition universalisme et relativisme culturel, témoignent de la diversité des pratiques et nuancent une approche strictement binaire. C'est le cas, entre

autres du modèle communautaire de Bolzman (2009), de la posture d'intégration adaptatrice de Rhéaume (2017) ou encore de l'intervention spécifique et individualisée de Gulfi (2015). Dans sa recherche sur les liens entre parents et professionnel·le·s de la protection de l'enfance, Sellenet (2008) mentionne également le décalage entre la théorie affichée et la théorie d'usage. La théorie affichée fait références aux valeurs et pratiques mises en avant par les professionnel·le·s (notamment dans leurs discours ou leurs rapports), tandis que la théorie d'usage désigne les pratiques réelles utilisées dans l'intervention. À travers plusieurs exemples, l'autrice démontre que les pratiques des intervenant·e·s ne sont pas toujours en accord avec leurs croyances et intentions. Cela nuance encore la binarité des modèles de pratiques, en montrant que l'intervenant·e peut adhérer à certaines croyances, tout en appliquant des pratiques différentes. De plus, j'aimerais mettre l'accent sur la pluralité des facteurs qui influencent les pratiques des travailleur·euse·s sociaux·ales, en reprenant le concept de niche d'activités professionnelles de Leanza (2005). La niche est un système ouvert, avec le·la professionnel·le au centre. Elle est construite avec trois sous-systèmes en interaction : le contexte professionnel (soit l'environnement institutionnel), les pratiques professionnelles et les ethnothéories scientifiques (c'est-à-dire les normes et modèles de pratique par rapport à l'éducation). Les échanges entre ces trois sous-systèmes ne sont pas figés : un changement dans l'un d'eux provoquera des ajustements dans les autres. De plus, la niche est également en interaction avec la société de manière plus globale. À partir de ce modèle, il est possible d'analyser la manière dont chaque professionnel·le va adopter une posture et réagir en fonction des exigences définies par sa niche d'activités professionnelles. Ce concept permet de comprendre que l'intervenant·e fait partie d'un système complexe, qui définit en partie ses postures et pratiques professionnelles.

Finalement, j'aimerais revenir sur la structure de cette matrice. Après avoir construit l'entièreté de ma réflexion et de mon analyse des modèles de pratiques sur ces deux axes orthogonaux, supposés être indépendants l'un de l'autre, je peux désormais y voir une certaine incohérence. En effet, mon analyse m'a amené à constater que ces deux dimensions (de contrôle et de collaboration) tendent à s'influencer mutuellement. Dans les modèles où le contrôle exercé par l'intervenant·e est fort, la collaboration avec la famille est généralement plus faible, et inversement. Cette corrélation invite à repenser la structure de la matrice, qui pourrait par exemple être transformée en intégrant la collaboration et le contrôle aux deux extrémités d'un même axe. Le deuxième axe pourrait représenter des caractéristiques propres à l'intervenant·e·s, par exemple son nombre d'années d'expérience professionnelle ou son type de formation initiale. Ces dimensions pourraient être explorées dans une future recherche.

2.2 Postures contrôlantes

Les trois modèles de pratiques sur lesquels j'ai choisi de m'appuyer pour analyser les postures contrôlantes sont les suivants : « le modèle réparateur assimilationniste » de Bolzman (2009), « la posture a-culturelle » de Rhéaume (2017) et « une même intervention pour tous » de Gulfi (2015).

2.2.1 Croyances inhérentes à ces postures

Bien que les pratiques d'intervention de ces trois modèles soient relativement similaires, les croyances et logiques qui y sont inhérentes ne le sont pas totalement. Dans le modèle réparateur assimilationniste de Bolzman (2009), la population migrante est considérée comme problématique, car elle aurait des manques et des déficits (par exemples dans les domaines de l'éducation, de la langue ou de la culture). Dans cette perspective, la population migrante est comparée à la population autochtone, qui incarne la norme, dans une société qui fonctionne bien. Dans la posture a-culturelle de Rhéaume (2017) et l'intervention similaire pour tous de Gulfi (2015), toutes les personnes sont égales en droit et doivent donc être traitées de la même manière. De plus, dans la posture a-culturelle (Rhéaume, 2017), il y a une certaine vision d'homogénéité sociale, c'est-à-dire que la diversité culturelle n'est pas considérée comme ayant un impact significatif sur les individus. Les différences au sein d'une société sont plutôt justifiées par d'autres logiques jugées plus déterminantes, par exemple le niveau socio-économique. De ce fait, intervenir de manière différente auprès de personnes selon leurs appartenances ethnoculturelles serait considéré comme discriminatoire. Selon Gulfi (2015) et Rhéaume (2017), ces postures défendraient des valeurs universalistes. L'universalisme culturel est expliqué par Eberhard (2010) comme étant une conception de la réalité selon laquelle certaines valeurs (notamment les droits de l'homme) sont applicables à tous, indépendamment des contextes culturels.

2.2.2 Pratiques d'intervention

Concrètement, dans les pratiques d'intervention, le rôle de l'intervenant·e est de faire appliquer les normes sociales de la société dominante aux familles (Bolzman, 2009). L'intervenant·e considère qu'il sait mieux que les familles ce qui est bon pour elles. L'intervenant·e occupe donc une position dominante et ne se remet pas en question quant aux normes sociales, ni quant à sa place et son rôle dans l'intervention. Le rôle des familles est alors de se transformer pour s'adapter aux normes de la culture dominante. Dans cette perspective, c'est donc aux familles de fournir un effort pour comprendre les normes et références socioculturelles imposées par l'intervenant·e et s'y conformer.

Pour décrire cette perspective, John Berry (1997) utilise le concept d'assimilation, qui serait une des stratégies d'acculturation. L'acculturation « comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups » (Redfield et al., 1936, dans Berry, 1997, p. 7). Berry (1997) définit quatre stratégies d'acculturation, en croisant les deux variables suivantes : le maintien culturel (c'est-à-dire conserver et entretenir un lien avec son identité et caractéristiques culturelles) et le contact et la participation à la société d'accueil. L'assimilation résulte d'un non-maintien culturel et d'un contact et d'une participation à la société d'accueil. Cependant ce modèle part du principe que les personnes en processus d'acculturation peuvent faire un choix librement, sur la manière dont elles souhaitent s'acculturer. Comme nous le voyons dans les postures contrôlantes précédemment décrites, ce n'est pas le cas, puisque c'est l'intervenant·e qui impose les normes sociales et culturelles et qui souhaite que la famille les intègre, sans prendre en considération son identité et caractéristiques culturelles. Dans ce cas, lorsque l'assimilation est imposée par le groupe dominant, Berry (1997) parle de « forced assimilation » ou encore de « Pressure Cooker » (p.10).

Dans la même direction que cette logique d'assimilation forcée, le modèle réparateur assimilationniste de Bolzman (2009) s'inscrit dans une perspective réparatrice. Dans cette perspective, on considère qu'il est nécessaire de « réparer » la famille, c'est-à-dire de l'éduquer, de la moderniser ou encore de l'émanciper (Vatz Laaroussi, 2001, dans Bolzman, 2009). Concrètement, dans l'intervention, le·la professionnel·le va mettre l'accent sur l'apprentissage des normes sociales, culturelles et linguistiques. Cette perspective réparatrice part d'une vision déficitaire de la famille, c'est-à-dire que le·la professionnel·le va uniquement focaliser son intervention sur les faiblesses ou manque de capacités des individus (toujours en comparaison de la norme attendue), en négligeant leur ressources et capacités (Boulanger et al., 2010).

Pour analyser plus précisément la dimension de contrôle (et plus tard celle de collaboration) au sein de la relation intervenant·e-parents, j'ai décidé de reprendre certains éléments des styles éducatifs de Kellerhals et al. (1991). Dans leur étude, Kellerhals et al. (1991) explorent les liens entre les styles de cohésion familiale et les pratiques éducatives parentales, en fonction des dynamiques familiales et sociales. Différents objectifs éducatifs et techniques d'influence sont établis et analysés, pour finalement mener à trois styles éducatifs distincts. La méthode repose sur une enquête menée auprès de 309 familles suisses, utilisant des questionnaires structurés pour collecter des données sur les pratiques éducatives et les interactions familiales. Bien que ces chercheur·euse·s ne s'intéressent pas directement aux relations entre intervenant·e·s et familles immigrées, il me paraît intéressant reprendre

certain aspects de leur recherche pour l'appliquer à la relation intervenant·e-parents. Les intervenant·e·s, au même titre que les parents, peuvent être ici considérés dans une certaine mesure comme des agents de socialisation, c'est-à-dire des acteur·rice·s qui participent à l'acquisition de normes, valeurs, comportements et compétences nécessaires à l'intégration sociale de l'individu (en l'occurrence des parents) (Kellerhals et al, 1991). En effet, à travers l'intervention, les professionnel·le·s peuvent essayer de modifier certaines normes, valeurs, comportements ou compétences des parents, spécialement dans une situation interculturelle où ces éléments ont tendance à diverger plus fortement entre intervenant·e et parents. De plus, tout comme la relation enfants-parents, la relation intervenant·e-parents s'inscrit dans un rapport de domination (Delay et Frauenfelder, 2013). Selon ces auteurs, il y aurait une asymétrie structurelle et symbolique entre parents et intervenant·e·s, de par la position professionnelle et sociale de l'intervenant·e. Si nous revenons à l'analyse, les objectifs éducatifs pourraient être comparés aux objectifs de l'intervention. Parmi les quatre objectifs décrits, l'accommodation me paraît le plus adapté pour décrire la position souhaitée de la famille par l'intervenant·e dans les postures contrôlantes précédemment exposées. L'accommodation est décrite comme la capacité d'une personne à s'adapter à des normes et exigences sociales, à travailler, fournir des efforts et mobiliser différents moyens pour atteindre des objectifs qu'elle n'a pas nécessairement choisis elle-même. En effet, dans les postures contrôlantes, l'intervenant·e fixe et impose des objectifs sans consulter la famille. De plus, l'intervenant·e attend de la famille qu'elle fournisse des efforts pour s'adapter à ces objectifs. Deuxièmement, les techniques d'influence, soit les méthodes éducatives, pourraient être comparées aux méthodes utilisées par les intervenant·e·s pour modifier le comportement des parents. Parmi les quatre techniques d'influence présentées, le contrôle, soit l'usage de contraintes, d'obligations ou d'interdictions pour obtenir une conformité immédiate du comportement de l'individu, semble être le plus proche des méthodes utilisées par les intervenant·e·s. Finalement, le style éducatif, qu'on pourrait comparer au style d'intervention, présente des similarités au style statutaire, avec, entre autres, un fort accent sur les valeurs d'accommodation et un usage fréquent du contrôle.

2.3 Postures de collaboration

Pour analyser les postures de collaboration, je vais reprendre des modèles de pratiques issus des recherches précédemment présentées, à savoir le modèle interculturel de Bolzman (2009) et la posture d'interculturalité de Rhéaume (2017).

2.3.1 Croyances inhérentes à ces postures

Le modèle interculturel de Bolzman (2009) part du principe que la société est composée d'individus aux identités culturelles multiples, où chaque personne doit trouver sa place. Le modèle insiste sur le vivre ensemble et la focalisation sur les ressemblances et buts communs. Évidemment, la cohabitation entre personnes ayant des différentes croyances, normes sociales et culturelles peut engendrer divers malentendus, différents et conflits. Cependant, le modèle interculturel soutient qu'il est possible de résoudre ces problèmes de manière commune. Tout comme ce modèle, la posture d'interculturalité de Rhéaume (2017) insiste sur l'importance de la reconnaissance et du respect de chaque personne et de la diversité culturelle. Au-delà de ces aspects, les deux modèles prônent le dialogue et la médiation comme manière de régler les conflits. Selon la posture d'interculturalité (Rhéaume, 2017), la société se construirait à travers cette interaction interculturelle qui permettrait d'établir des règles communes. Ces modèles appréhendent donc la société de manière dynamique et évolutive (Bolzman, 2009). Ces deux modèles peuvent se rapprocher d'un certain relativisme culturel. Selon Eberhard (2010), le relativisme culturel est une perspective qui considère que les valeurs, les pratiques et normes sociales varient selon les contextes culturels et ne sont pas universelles. L'auteur ajoute que cette perspective s'est historiquement opposée à l'universalisme. Bien que les deux modèles présentés se rapprochent d'un relativisme culturel, l'interculturalité se veut être une approche nuancée, qui valorise d'une part les différences, mais qui cherche également à rassembler à travers les similarités, dans un but de vivre ensemble (Bolzman, 2009). Les pratiques s'inscrivant uniquement dans un universalisme ou dans un relativisme culturel comportent tout deux des risques pour l'intervention, comme nous le verrons plus tard dans le chapitre 3.1.

2.3.2 Pratiques d'intervention

Dans les pratiques d'intervention, l'intervenant·e joue le rôle de négociateur·rice et de médiateur·rice entre les deux cultures présentes (Bolzman, 2009). Pour que cela soit possible, l'intervenant·e doit effectuer un travail de décentration, c'est-à-dire se remettre en question et être conscient·e de ses propres croyances, préjugés et normes sociales et culturelles. De plus, iel doit reconnaître et être ouvert·e à d'autres conceptions et pratiques, différentes des siennes (Rhéaume, 2017). Pour reprendre l'idée des différentes stratégies d'acculturation de Berry (1997), ici la stratégie privilégiée et encouragée par l'intervenant·e serait celle de l'intégration, c'est-à-dire d'un maintien culturel, couplé simultanément à un contact et une participation à la société d'accueil. Cette stratégie est uniquement possible si la société d'accueil est ouverte à la diversité culturelle, est prête à s'adapter (notamment de manière institutionnelle) et n'est pas discriminante. Au-delà de la société d'accueil, il faut également que la famille ait la volonté

de maintenir son identité culturelle et de s'engager dans la société d'accueil. Dans ces postures d'interculturalité, les familles sont considérées comme des acteurs et des partenaires à part entière qui contribuent, comme l'intervenant·e, à la recherche de solutions et à l'amélioration de la situation problématique (Bolzman, 2009).

Dans cette direction, Chiasson et Deschênes (2007) suggèrent que soutenir le développement du pouvoir d'agir (DPA) des parents s'inscrit dans une approche interculturelle. Le concept de DPA, similaire à celui d'empowerment, est défini par Le Bossé (2008) comme :

La conduite d'une démarche de changement dont la nature et la finalité sont en grande partie déterminées par les acteurs concernés et à l'occasion de laquelle se développe un pouvoir d'agir spécifique ayant des conséquences génériques qui se manifestent dans l'espace public et contribuent à sa transformation, notamment en ce qui a trait à l'accès et à la disponibilité des ressources collectives. (pp.146-147).

On retrouve dans cette définition plusieurs points intéressants à souligner. Premièrement, selon Girard et al. (2014), la notion de démarche de changement se réfère à un véritable processus continu et non limité dans le temps, à l'opposé d'un changement qui serait abrupte et rapide. Deuxièmement, ce sont les acteurs concernés qui déterminent ce changement, dans le cas de ce travail, il s'agit donc des parents. Comme dans les postures de contrôle vues précédemment, on exige un changement de comportement des parents, mais cette fois avec la volonté que ce soient eux qui dirigent ce processus de changement de l'intérieur et non qu'il soit imposé de l'extérieur par l'intervenant·e. Finalement, on retrouve dans cette définition une dimension sociétale et collective. Effectivement, Le Bossé (2008) insiste sur la multidimensionnalité de l'empowerment, qui peut être collective, si l'on se réfère à un groupe (par exemple une association ou un mouvement citoyen), mais également individuelle. Dans ce travail j'insisterai sur la dimension individuelle, en me concentrant sur les pratiques soutenant le DPA au sein de la relation intervenant·e-parents.

Girard et al. (2014), en se basant sur Dunst (1985), identifient plusieurs principes soutenant le DPA des parents dans la relation avec l'intervenant·e, regroupés en quatre catégories. Premièrement, l'écoute des besoins permet une meilleure compréhension de la situation et favorise des solutions basées sur les forces familiales plutôt que sur leurs faiblesses. Les parents, étant les plus aptes à identifier leurs besoins, doivent rester acteurs du changement, tandis que l'intervenant·e joue un rôle de soutien, pouvant orienter ou diriger le changement. Deuxièmement, la reconnaissance de l'expertise parentale permet à l'intervenant·e de légitimer les compétences et besoins des parents, afin d'élargir sa vision au-delà de sa propre

expertise professionnelle. En se focalisant sur les ressources des parents, l'intervenant·e les place en tant qu'acteurs du changement et se positionne comme soutien. Troisièmement, l'environnement et le réseau social des parents constituent une ressource supplémentaire et pertinente à solliciter durant l'intervention, qui en serait alors plus efficace. Selon Chiasson et Deschênes (2007), l'empowerment consiste à renforcer le soutien de la communauté et des autres systèmes sociaux autour de l'individu, en plus de soutenir directement l'individu et sa famille. Finalement, le partenariat, soit « le travail conjoint du professionnel et de la famille, afin d'atteindre des objectifs communs » (Girard et al, 2014, p.55), permet aux parents de participer et de s'impliquer dans le processus de changement et dans les prises de décision. Cette responsabilité partagée de l'intervention favorise le DPA. Comme évoqué dans le premier chapitre de ce travail, la collaboration nécessite l'établissement d'une relation de qualité, incluant du respect, de la reconnaissance et de la confiance mutuelle. Girard et al. (2014) soulignent encore l'importance de l'information, qui permet aux parents de comprendre l'entièreté de la situation. Dans le cas d'une intervention en protection de l'enfance, les informations nécessaires à la compréhension des parents pourraient porter sur le cadre légal et institutionnel (notamment leurs droits et devoirs), sur le processus d'intervention ou encore sur les ressources disponibles.

St-Cyr Tribble et al. (2001, cité dans Chiasson et Deschênes, 2007) ajoutent qu'une intervention visant à soutenir l'empowerment des parents ne dépend pas uniquement de la volonté des parents ou de celle de l'intervenant·e, mais aussi d'éléments contextuels. Ces chercheuses mentionnent les éléments suivants concernant le contexte des parents : la complexité de la situation du parent, le revenu familial et la perception de l'utilité de l'intervention. Concernant l'intervenant·e, elles mettent en avant son nombre d'années d'expérience auprès des familles, son sentiment d'efficacité (ou d'inefficacité), sa perception de barrières à l'intervention, sa vision du parent (positive ou négative), le soutien de l'équipe de travail et la durée du suivi. La perception de l'utilité de l'intervention par les parents me questionne. Effectivement, les pratiques d'empowerment reposent grandement sur la participation, l'implication, l'action et la volonté des parents dans le processus de changement. Cependant, les interventions en protection de l'enfance analysées dans mon travail sont majoritairement imposées aux familles. Je me pose alors les questions suivantes : Est-il possible pour l'intervenant·e de mettre en place des pratiques soutenant l'empowerment des parents, lorsque ceux-ci n'ont pas choisi l'intervention, ne perçoivent pas leur situation comme problématique et n'ont pas d'intention de changer ? Si oui, comment ? Est-ce que le développement d'une relation de qualité entre intervenant·e et parents suffit-il à engendrer une volonté de changement auprès des parents ?

Chiasson et Deschênes (2007) introduisent donc le concept d'empowerment comme une démarche allant dans la même direction que les postures interculturelles. Des pratiques d'intervention communes sont identifiées, comme l'ouverture, la reconnaissance de l'expertise des parents, la confiance et la collaboration. Un but général commun aux deux démarches est d'engendrer un changement, via une compréhension et une reconnaissance des références culturelles des parents pour l'interculturalité et via un soutien à l'autonomie et aux prises de décision pour l'empowerment. Selon ces chercheuses, l'interculturalité et l'empowerment sont des démarches complémentaires.

Afin de souligner la dimension de collaboration présente dans la relation intervenant·e-parents au sein des postures d'interculturalité, je vais reprendre le parallèle avec les styles éducatifs de Kellerhals et al. (1991). Ici, parmi les objectifs éducatifs, comparés aux objectifs de l'intervention, l'autorégulation et la coopération semblent être deux aptitudes visées par l'intervenant·e. Selon Kellerhals et al. (1991), l'autorégulation désigne la capacité d'une personne à se fixer des objectifs, à les poursuivre avec persévérance, à s'orienter parmi les informations qu'elle reçoit et à les filtrer de manière pertinente, tandis que la coopération fait référence aux compétences axées sur l'interaction et la relation avec les autres. Effectivement, dans les postures de collaboration, l'intervenant·e espère pouvoir construire une coopération avec les parents et faire en sorte qu'ils puissent s'autoréguler et soient acteurs du changement. De plus, parmi les techniques d'influences, comparées ici aux méthodes utilisées par les intervenant·e-s pour modifier le comportement des parents, la relation est favorisée par les intervenant·e-s. La relation est une technique d'influence qui s'appuie sur le lien affectif pour favoriser un changement de comportement. Plutôt que de contraindre (comme la technique d'influence du contrôle vue précédemment), l'intervenant·e va essayer de renforcer la relation pour influencer positivement l'attitude des parents. Finalement, le style éducatif, comparé ici au style d'intervention, se rapproche le plus du style contractualiste, qui met l'accent sur l'autorégulation et l'utilisation de méthodes relationnelles, notamment du dialogue.

3. Conséquences des différentes pratiques d'intervention

3.1 Risques des pratiques non adaptées

À travers mon analyse de littérature, j'ai identifié plusieurs risques associés aux pratiques et postures présentées lors du chapitre 2. Je garde ici la structure déjà présente précédemment, à savoir la dualité entre postures contrôlantes et postures collaboratives.

Les pratiques contrôlantes, basées sur des croyances universalistes et valorisant l'égalité, comportent de nombreux risques, que ce soit pour l'enfant, la famille ou pour la gestion de la diversité culturelle dans la société de manière plus globale. Premièrement, dans ce type de pratiques, les parents et l'intervenant·e vont avoir tendance à ne pas trouver de points d'accord et à rester sur leurs positions discordantes, ce qui peut créer des conflits ou désaccords. Selon Hassan et Rousseau (2007), l'enfant risque alors de se retrouver dans une dynamique complexe où deux systèmes essentiels à son développement s'opposent et se remettent en question mutuellement. Il peut alors facilement se sentir perdu entre deux autorités divergentes, et développer des comportements agressifs, oppositionnels, voire délinquants. De plus, il est confronté à un dilemme difficile entre le soutien à ses parents tout en rejetant l'intervenant·e, ou, le soutien à l'intervenant·e tout en rejetant ses parents. S'il soutient ses parents et rejette l'intervenant·e, il risque d'être marginalisé par la société d'accueil, qui pourrait interpréter son attitude comme un trouble du comportement. À l'inverse, s'il adopte le point de vue de la société hôte, il peut être rejeté par sa famille, qui voit en lui une trahison de sa culture et de la cohésion familiale. Bolzman (2009) ajoute, en critiquant le modèle réparateur assimilationniste, que ce dernier repose principalement sur l'idée de favoriser l'ascension sociale des enfants issus de l'immigration, en leur permettant d'accéder à une meilleure éducation que celle de leurs parents, afin d'obtenir un statut social plus élevé. Les parents sont souvent perçus comme une génération qui s'est sacrifiée pour assurer un avenir meilleur à leurs enfants. Le risque de cette approche est qu'il accentue la distance entre les générations, soit entre parents et enfants, et qu'il encourage les enfants à se dissocier de leur famille et de leur groupe ethnique d'origine, ce qui peut créer des conflits au sein de la famille, et des troubles identitaires chez les enfants. Au niveau des parents, Cohen-Emerique (2015b) met en avant le risque qu'ils démissionnent de leur rôle éducatif lorsqu'ils sont confrontés à une pression extérieure forte de l'intervenant·e et de l'institution. Lorsque l'intervenant·e exige des changements rapides et brutaux des parents sans prendre en considération leurs références culturelles et sociales, certains parents peuvent ressentir une dévalorisation de leur autorité et de leur fonction parentale face aux institutions de protection de l'enfance. Dans ces conditions, ils peuvent en arriver à un retrait complet, exprimant parfois leur impuissance en confiant leur enfant aux services sociaux, ce qui leur vaut l'étiquette de "parents démissionnaires". Cela mène à un échec de l'intervention, qui, au lieu d'encourager l'évolution progressive des pratiques éducatives parentales, met en danger la sécurité et le bien-être de l'enfant tout en brisant les liens familiaux. À l'inverse, toujours selon Cohen-Emerique (2015b), ces mêmes types de pratiques d'intervention peuvent entraîner une forte résistance des parents et un repli sur leurs modèles éducatifs traditionnels, exercés de manière rigide ou excessive. Cette situation risque d'accentuer les tensions familiales et de complexifier l'intervention des travailleur·euse·s sociaux·ales. Un autre risque relatif à la famille se situe au

niveau du lien avec la communauté d'origine. Hassan et Rousseau (2007) expliquent que les familles immigrantes en interaction avec les services de protection de l'enfance peuvent se retrouver exclues par leur propre communauté d'origine. Cette exclusion peut résulter de la honte associée à l'intervention des services sociaux, qui les stigmatise comme des parents incompetents ou maltraitants. De plus, la méfiance des communautés envers les institutions peut amplifier cette exclusion. Certaines familles craignent que leur situation soit perçue comme un signe d'échec, ce qui les pousse à s'isoler davantage plutôt qu'à chercher du soutien auprès de leur entourage. Cette situation peut placer les familles dans une double marginalisation : à la fois éloignées de leur propre culture et en difficulté d'intégration dans la société d'accueil. Finalement, au niveau sociétal, Gulfi (2015) et Rhéaume (2017) s'accordent pour dire que des pratiques d'intervention basées sur des croyances universalistes risquent de mener à la discrimination, l'exclusion et la marginalisation de groupes ayant des références culturelles divergentes de celles de la société dominante. Bien que « une même intervention pour tous » de Gulfi (2015) et la posture a-culturelle de Rhéaume (2017) visent à éviter toute forme de discrimination (négative ou positive) en proposant un traitement égal pour toutes les familles, ces deux postures nient la diversité et les différences culturelles. Cette attitude peut alors conduire à l'exclusion des familles qui ne s'alignent pas sur ces normes universalisantes, les plaçant en situation de marginalité sociale.

De l'autre côté, les postures et pratiques collaboratives, basées sur des croyances relativistes et valorisant la diversité, comportent également des risques. Afin de les exposer, je vais dans un premier temps présenter le modèle ethnoculturel de Bolzman (2009). Ce modèle est une réponse au modèle assimilationniste et cherche à mieux intégrer les spécificités culturelles des familles dans les interventions. Il considère que chaque famille a une culture, façonnée par son origine, qui est importante pour elle. L'intervenant·e va donc chercher à comprendre en profondeur cette culture afin de mieux saisir les difficultés rencontrées par la famille et la manière dont elle les interprète. Cette intervention s'appuie presque uniquement sur les valeurs, normes et références culturelles de la famille pour résoudre les problèmes. Le·la travailleur·euse social·e adopte alors un rôle de médiateur entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil, en s'appuyant parfois sur des médiateur·rice·s culturel·le·s. Il y a donc une véritable reconnaissance des spécificités culturelles des familles. Cependant, ce modèle peut comprendre le concept de culture dans une vision trop restreinte et enfermer les individus dans une vision figée de leur culture. Il y a donc un risque, d'une part, de marginaliser les individus, et d'autre, de culturaliser les problèmes, en ne prenant en considération aucune autre variable. Toute acte ou pensée de la famille serait expliqué par sa culture. Cela peut conduire à un relativisme culturel excessif, qui pousserait l'intervenant·e à comprendre, à justifier et à ne pas intervenir face à des comportements contraires aux droits humains, mettant

l'enfant en réel danger. Il m'a semblé intéressant d'intégrer ce modèle à ma matrice, afin de montrer un exemple de posture différente de celles avec un fort contrôle ou une forte collaboration. Effectivement, dans le modèle ethnoculturel, bien que l'intervenant·e fasse preuve d'une forte compréhension, ouverture et respect à l'égard de la famille, iel n'intervient pas réellement.

3.2 Pratiques recommandées par la littérature scientifique

Comme nous venons de le voir, tant l'approche universaliste, prônant l'égalité, que l'approche relativiste, prônant la diversité, comportent des risques et ne semblent pas réellement adaptées aux interventions. Alors, comment intervenir de manière adaptée face aux situations interculturelles ? Faut-il malgré tout choisir et suivre une de ces deux approches ? Ou y a-t-il d'autres options possibles ? Quelles approches et outils la littérature scientifique encourage-t-elle ?

Selon Rhéaume (2017), la tension entre les règles universelles et les particularités culturelles est un enjeu central dans l'intervention sociale. Il définit cette dialectique comme « une dynamique paradoxale et indéfiniment en interaction » (p.85). D'un côté, l'universalité des droits et des normes démocratiques vise à garantir l'égalité et la protection contre la discrimination. De l'autre, la reconnaissance des particularismes culturels permet d'adapter les interventions aux réalités des groupes concernés. Cet auteur met donc en avant une position interculturelle comme une approche intermédiaire qui permettrait une dialectique positive, un dialogue et une co-construction constante entre les deux approches. Dans la même direction, Edelmann et Ogay (2011), qui ont développé une réflexion théorique sur la place de la différence culturelle, suggèrent d'aller au-delà d'une vision strictement binaire de l'interculturalité, qui exigerait un choix entre l'universel et le particulier. Comme Rhéaume (2017), ces autrices proposent plutôt d'envisager l'interculturalité comme une dialectique. Il faudrait concevoir l'approche prônant l'égalité et celle prônant la différence comme complémentaires, et comprendre la dialectique comme une tension positive entre les deux pôles. Afin de comprendre de manière visuelle et synthétique les relations entre ces deux pôles et la manière dont il est possible d'y trouver un équilibre dynamique, Edelmann et Ogay (2011) proposent un carré dialectique de la différence culturelle, adapté d'Edelmann (2007). Cette figure s'inspire originellement du carré dialectique des valeurs de Helwig (1967, cité dans Edelmann et Ogay, 2011), puis de Schulz von Thun (1997, cité dans Edelmann et Ogay, 2011). Dans la partie supérieure du carré, on retrouve les deux pôles d'égalité et de diversité. La relation qui les lie est une tension positive, nécessaire au maintien d'un équilibre. Si les pratiques tendent de manière excessive du côté de l'égalité, il y a une exagération de l'idée de similarités entre tous les individus, qui se traduit par une indifférence face aux différences

culturelles. À l'inverse, si les pratiques tendent de manière excessive du côté de la diversité, il y a une exagération des différences culturelles entre individus, qui revient à une culturalisation. Les pratiques professionnelles ancrées dans ces deux valeurs négatives (soit l'indifférence et la culturalisation) risquent d'engendrer des conséquences néfastes, comme évoqué dans le chapitre 3.1. Le lien entre l'indifférence et la culturalisation s'explique par une volonté de trouver un équilibre, après s'être retrouvé dans une position d'exagération. Mais au lieu de se réorienter vers la tension positive existante dans la partie supérieure du carré, c'est l'extrême opposé qui est privilégié, créant donc une surcompensation. Mais cela ne constitue pas une solution constructive, car les conséquences engendrées par l'indifférence ne peuvent pas être compensées par celles de la culturalisation, et inversement. Finalement, les liaisons diagonales permettent de retrouver l'équilibre de la tension positive. Une position d'exagération doit donc être compensée par la valeur positive opposée (par exemple la culturalisation doit être rééquilibrée par la valeur d'égalité). Ce carré dialectique de la différence culturelle permet d'orienter les professionnel-le-s dans leurs pratiques, afin d'adopter une approche équilibrée. Cette approche, non figée, doit se faire en maintenant sans cesse un débat constructif et une posture réflexive sur ses propres orientations au sein de sa pratique.

Voyons à présent comment se traduit cette aptitude interculturelle de manière plus concrète dans les pratiques des intervenant-e-s en protection de l'enfance. Selon Chiasson et Deschênes (2007), la compétence interculturelle suppose plusieurs aptitudes propres à l'intervenant-e. Premièrement, les interventions comprenant des contacts interculturels créent souvent des situations présentant des contradictions, des ambiguïtés et une complexité générale, qui peuvent faire réagir l'intervenant-e de manière forte. Selon les deux autrices, qui mobilisent les travaux de plusieurs auteurs (notamment Chen et Hooijberg, 2006; Chung et Bemak, 2002; Dyche et Zayas, 2001; Morton et al., 2000) il est nécessaire d'adopter une position de tolérance face à l'ambiguïté qui émane de ces situations, c'est-à-dire maintenir une attitude ouverte face à des situations incertaines ou inhabituelles pour l'intervenant-e. Cohen-Emerique (2015b) souligne également la nécessité pour les intervenant-e-s de prendre de la distance après un choc émotionnel. La réaction immédiate sans réflexion les empêcherait d'acquérir une compréhension profonde de la situation et pourrait mener à une évaluation biaisée, ce qui reviendrait à une inefficacité de l'intervention. La prise de recul, qui ne s'apparente pas à de l'indifférence, permet à l'intervenant-e de s'informer, de communiquer avec la famille, pour ensuite agir de manière plus réfléchie. Chiasson et Deschênes (2007) ajoutent que pour ce faire, l'empathie est une compétence nécessaire. Selon Marandon (2003), les compétences nécessaires à l'empathie sont l'ouverture, la relativisation de ses propres cadres de référence, la gestion de l'incertitude et de l'anxiété, la flexibilité cognitive

pour adopter des perspectives multiples, l'engagement actif et l'écoute attentive des besoins et émotions d'autrui. Les habiletés de communication et de collaboration constituent une deuxième compétence mise en avant par Chiasson et Deschênes (2007). Il est important pour l'intervenant·e de savoir ouvrir un dialogue avec les parents, notamment en posant des questions concernant la différence de valeurs ou de pratiques, par exemple en leur demandant la manière dont ils auraient normalement géré telle ou telle situation. Afin de faciliter la communication, Assaf (2014) propose l'outil de la médiation transculturelle, qui consiste à faire appel à un·e médiateur·ice, possédant une compréhension profonde de la culture de la famille et de la culture de l'institution. Le rôle du·de la médiateur·rice est d'explicitier à la famille et à l'intervenant·e certains éléments culturels indispensables à la compréhension de situations spécifiques. De plus, au-delà d'être un·e « traducteur·rice culturel·le », iel travaille activement à la recherche de solutions, en partenariat avec la famille et le·la travailleur·euse social·e. La médiation transculturelle aide à rétablir un équilibre entre la famille et le professionnel, en diminuant la distance dans leur relation. Cet outil, en facilitant la communication entre intervenant·e et famille, permet d'éviter les malentendus culturels dans l'évaluation des situations à risque, ainsi que de réduire la méfiance des familles vis-à-vis de l'intervention, de l'intervenant·e ou de l'institution. La connaissance et la compréhension de l'autre constituent un troisième élément nécessaire à la compétence interculturelle selon Chiasson et Deschênes (2007). Cela englobe des éléments tels que le parcours de la famille, ses ressources, ses difficultés, ses références culturelles ou encore ses relations sociales. Sellenet (2008) insiste sur l'importance de connaître le contexte social et économique de la famille, afin de pouvoir prendre en compte ses ressources et contraintes pour l'intervention. Effectivement, des difficultés telles que l'isolement social ou la précarité économique pourraient avoir une influence sur l'exercice du rôle parental. Finalement, Chiasson et Deschênes (2007) présentent la conscience de soi comme essentielle pour l'approche interculturelle. Cette compétence consiste pour l'intervenant·e à prendre conscience de ses propres valeurs, normes et biais culturels, ainsi qu'à considérer leur influence sur la perception de la situation et sur ses pratiques d'intervention.

Afin d'appréhender avec une approche interculturelle l'évaluation de la maltraitance, identifiée parmi les défis fréquemment rencontrés par les intervenant·e·s dans le premier chapitre de ce travail, Cohen-Emerique (2015b) propose quatre critères d'évaluation, afin de distinguer des parents maltraitants de parents en processus d'acculturation. Le premier critère s'axe autour de la recherche de sens dans le comportement du parent maltraitant. L'autrice propose aux intervenant·e·s de se questionner sur les raisons qui ont poussé un parent à adopter un comportement maltraitant, par exemple la transgression d'une valeur ou d'une norme centrale dans la culture des parents. Le deuxième critère s'intéresse à la recherche de cohérence dans

le comportement du parent maltraitant. En plus de chercher un sens, les intervenant·e·s devraient se demander s'il y a un lien entre la perception de la gravité du comportement de l'enfant par ses parents et la gravité des mauvais traitements infligés à l'enfant. Il est important de comprendre la gravité qu'attribuent les parents à certains comportements, et de quelle manière cela les affecte (par exemple dans leur identité ou leur estime de soi). Si l'intervenant·e trouve un sens et une cohérence aux comportements du parent, cela peut être le début d'un dialogue constructif et d'une collaboration entre intervenant·e et parent. Au contraire, s'il n'y a pas de sens ni de cohérence dans les comportements du parent (par exemple s'il frappe l'enfant sans raison), l'intervenant·e peut affirmer que le parent est maltraitant. Essayer d'identifier le sens et la cohérence des comportements des parents permet de reconnaître leur subjectivité. Cependant, ce n'est pas parce qu'un·e intervenant·e trouve du sens et de la cohérence dans le comportement du parent, qu'il doit rester dans l'inaction et tomber dans un relativisme culturel excessif en minimisant la gravité des actes ou paroles. Le troisième critère se focalise sur la recherche de sens et de cohérence dans la conduite de l'enfant. L'autrice souligne l'importance de récolter le point de vue de l'enfant, afin de saisir sa compréhension et son intériorisation des normes parentales et des normes de la société dans laquelle il vit. L'enfant a-t-il conscience que son comportement va à l'encontre des normes (qu'elles soient parentales et/ou sociétales) et connaît-il les sanctions qu'il risque ? L'enfant a-t-il conscience qu'il peut y avoir certaines oppositions entre ces deux systèmes ? Il est nécessaire de connaître ces informations afin d'adapter l'intervention pour répondre de manière adéquate aux besoins liés au développement identitaire de l'enfant. Finalement, le quatrième critère consiste à découvrir le réseau d'insertion de la famille (membres de la famille élargie, voisins, membres de leur communauté) et son rôle. Ce réseau d'insertion joue parfois un rôle de contrôle social, c'est-à-dire qu'il va pousser les parents à condamner strictement certains comportements des enfants, afin de préserver leur réputation familiale. Ce réseau peut également jouer un rôle de soutien ou de médiation, en ayant une compréhension profonde des deux systèmes culturels coexistants et des problématiques que cela peut engendrer au sein de la famille. En s'appuyant sur ces quatre critères d'évaluation, Cohen-Emerique (2015b) propose un outil d'intervention pertinent pour évaluer la maltraitance, tout en adoptant une approche interculturelle. En mettant l'accent sur la compréhension de la subjectivité des parents, de celle des enfants et du réseau d'insertion, cet outil permet d'éviter une évaluation trop hâtive de la situation, qui se baserait uniquement sur la vision de l'intervenant·e.

De manière générale, les approches interculturelles en protection de l'enfance se traduisent par une forte collaboration entre l'intervenant·e et la famille (Bolzman, 2009 ; Cohen-Emerique, 2015b ; Rhéaume, 2017). De plus, une importance est mise sur les ressources, les

compétences et le développement du pouvoir d'agir des parents pour renforcer la parentalité (Chiasson et Deschênes, 2007, Girard et al, 2014). Ces aspects étant déjà présentés dans le chapitre 2.2.2 de ce travail, je ne vais pas davantage les développer ici.

Un dernier aspect qui me semble important d'aborder dans ce chapitre est la place de l'institution dans les approches interculturelles. Selon Hassan et Rousseau (2007), il est difficile pour les intervenant·e·s d'utiliser et de développer leurs compétences interculturelles s'il n'y a pas de soutien institutionnel allant dans la même direction. Les autrices mentionnent notamment la nécessité de ressources concrètes proposées aux intervenant·e·s, de façon structurée et durable. Les exemples suivants sont mentionnés : la mise à disposition d'interprètes, de professionnel·le·s de l'interculturel, la création d'espace d'échanges entre professionnel·le·s, notamment via des formations complémentaires et la réduction de la charge de travail, en considérant qu'une intervention en situation interculturelle peut prendre davantage de temps. Toutes ces ressources s'accompagnent donc d'une réelle reconnaissance de la réalité du travail et des besoins des intervenant·e·s. C'est dans des conditions institutionnelles adaptées que l'intervenant·e pourra mobiliser efficacement ses compétences interculturelles et mener à bien son intervention.

Conclusion

Synthèse du travail

Tout au long de ce travail, j'ai essayé de répondre à plusieurs questions relatives au soutien à la parentalité dans la protection de l'enfance en situations interculturelles, posées lors de la problématique. Au début du travail, trois défis majeurs rencontrés par les intervenant·e·s en situation interculturelle ont été identifiés. Premièrement, il peut s'avérer difficile d'établir une relation et une collaboration avec la famille. Une perception négative de l'intervention, vue comme imposée, stigmatisante et menaçante peut susciter de la peur, de la honte et de la méfiance chez les familles, ce qui complique l'établissement d'un lien de confiance (Delay et Frauenfelder, 2013 ; Hassan et Rousseau, 2007). Les divergences de représentations, de croyances, de normes et de pratiques, notamment relatives à l'éducation, peuvent constituer un frein à la construction d'une collaboration entre intervenant·e et famille (Gulfi, 2015 ; Marandon, 2003). Ces divergences peuvent parfois créer des chocs culturels, qui poussent l'intervenant·e à agir dans l'urgence sans prendre le temps de travailler avec la famille (Cohen-Emerique, 2015b). Finalement, la barrière linguistique complique l'établissement d'une collaboration, car elle peut réduire la qualité de la communication ou nécessiter la présence d'un·e interprète, ce qui requiert une logistique plus complexe (Gulfi, 2015 ; Hassan et Rousseau, 2007). Le deuxième défi identifié se situe au niveau de l'évaluation de la maltraitance. Certaines notions sur lesquelles doivent s'appuyer les intervenant·e·s pour l'évaluation (par exemple l'intérêt supérieur de l'enfant, le danger et la maltraitance) peuvent avoir des significations différentes selon les références culturelles (Cohen-Emerique, 2015b). Les intervenant·e·s se réfèrent alors à leurs propres croyances, normes et valeurs pour intervenir ce qui peut complexifier l'évaluation, notamment lorsque l'intervenant·e se retrouve face à une famille porteuse de références culturelles différentes des siennes, ou doit prendre des décisions avec d'autres acteur·rice·s de la protection de l'enfance (Cohen-Emerique, 2015b ; Robichaud, 2017). Le troisième défi se situe au niveau du manque de ressources de l'intervenant·e pour gérer des situations interculturelles, que cela soit dû à un manque de formation (Cohen-Emerique 2015b ; Robichaud 2017 ; Vatz-Laaroussi, 2007), à un manque de soutien institutionnel (Hassan et Rousseau, 2007) ou à un manque de temps accordé par intervention (Robichaud, 2017).

Dans la suite du travail, la focalisation s'est faite sur les différentes orientations et pratiques d'intervention. Deux postures générales ont été identifiées : les postures contrôlantes et les postures de collaboration. Les postures contrôlantes se basent sur des croyances universalistes, qui prônent la nécessité de traiter tout individu de manière égale, afin d'éviter toute forme de discrimination (Gulfi, 2015 ; Rhéaume, 2017). Dans les pratiques

professionnelles, l'intervenant·e a une vision déficitaire de la famille (Boulanger et al., 2010) et applique une logique d'assimilation forcée (Berry, 1997) en imposant ses normes et ses pratiques aux familles. Les postures de collaboration sont basées sur des croyances tendant vers un relativisme, où l'accent est mis sur les différences culturelles, qui sont valorisées et respectées. Dans les pratiques d'intervention, les professionnel·le·s prennent le rôle de médiateur entre les différences culturelles présentes et considèrent les parents comme des partenaires avec qui collaborer (Bolzman, 2009). Un soutien de l'empowerment des parents s'inscrirait dans ces postures (Chiasson et Deschênes, 2007). La matrice, croisant l'axe de contrôle avec l'axe de collaboration, a permis d'expliquer pourquoi les postures présentées comme contrôlantes présentaient une faible collaboration et pourquoi les postures présentées comme ayant une forte collaboration présentaient un contrôle moyen. Au-delà de cette approche construite de manière relativement binaire, certaines nuances ont été apportées, en montrant par exemple que les professionnel·le·s se servent de pratiques très diverses et sont souvent pris dans des tensions ou paradoxes entre leurs croyances et actions (Bolzman, 2009 ; Rhéaume, 2017 ; Sellenet, 2008).

Ensuite, les risques de pratiques non adaptées ont montré que les pratiques basées exclusivement sur des croyances universalistes peuvent facilement créer des conflits entre intervenant·e et parents, au sein même de la famille, ou encore entre la famille et sa communauté d'origine, ce qui accentue la vulnérabilité de la position de l'enfant (Bolzman, 2009 ; Hassan et Rousseau, 2007). Il y a également un risque que les parents abandonnent leur rôle ou au contraire qu'ils renforcent des pratiques violentes (Cohen-Emerique, 2015b). Finalement, il y a un grand risque de discrimination, d'exclusion et de marginalisation de groupes ayant des références culturelles divergentes de celles de la société dominante (Gulfi, 2015 ; Rhéaume, 2017). De l'autre côté, des pratiques exclusivement ancrées dans des croyances relativistes risquent d'expliquer et de justifier tout comportement sous le prisme de la culture, mettant alors l'enfant en danger (Bolzman, 2009). Ce travail se termine en exposant les pratiques recommandées par la littérature scientifique, qui suggèrent d'engager une réflexion au-delà de l'opposition universalisme-relativisme, notamment en pensant ces deux approches comme une dialectique en constante interaction (Edelmann et Ogay, 2011 ; Rhéaume, 2017). Dans les pratiques d'intervention, cette dialectique se traduit par une approche interculturelle, nécessitant les compétences suivantes des intervenant·e·s : une tolérance face à l'ambiguïté de certaines situations, de la communication et de la collaboration, la connaissance et la compréhension de l'autre et la conscience de soi (Chiasson et Deschênes, 2007). Dans cette même direction, Cohen-Emerique (2015b) propose des critères d'évaluation, afin de comprendre et de reconnaître le sens et la cohérence dans les pratiques d'éducation parentales. Finalement, le rôle primordial de l'institution et de son soutien envers l'intervenant·e sont soulignées (Hassan et Rousseau, 2007).

Limites

Une première limite de ce travail se situe dans l'absence de perspectives des familles concernées par les interventions analysées. Effectivement, la littérature analysée se focalise majoritairement sur la perspective des professionnel·le·s, que ce soit à travers leurs témoignages ou des observations de leur travail. Cette absence de perspectives familiales limite la compréhension des expériences vécues, des ressentis et des difficultés perçues par les familles. Il aurait été pertinent de trouver et d'intégrer davantage de données sur la perception des parents, notamment à propos des différentes pratiques d'intervention.

Je peux identifier une seconde limite dans la focalisation pratiquement exclusive sur la relation entre les intervenant·e·s et les parents. Bien que j'aie mentionné à quelques reprises les facteurs contextuels qui jouent un rôle dans l'intervention, notamment concernant les institutions, il aurait été intéressant d'intégrer cette réflexion à un contexte plus large, en analysant les dynamiques sociétales, les politiques publiques ou les orientations institutionnelles. Ces facteurs contextuels exercent pourtant une influence non négligeable sur les pratiques concrètes d'intervention (en définissant par exemple les ressources accordées, les priorités d'action ou les orientations de la formation). Une analyse de ce type pourrait permettre de mieux comprendre les pratiques professionnelles sur le terrain, en perspective avec les pratiques théoriquement recommandées.

Troisièmement, l'interculturalité, le soutien à la parentalité et la protection de l'enfance sont trois thématiques complexes et évolutives. Effectivement, la littérature scientifique regroupe un grand nombre de théories et de concepts relatifs à ces thématiques, rendant difficile la réalisation d'une analyse complète et détaillée. La longueur limitée de ce travail m'a contrainte à simplifier certaines nuances ou subtilités, afin de synthétiser plusieurs approches.

Finalement, la focalisation exclusive sur les défis et pratiques professionnelles de trois pays limite la généralisation des résultats issus de cette revue de littérature. Effectivement, les recherches utilisées s'inscrivant principalement dans des contextes suisses, français et québécois, elles reflètent des réalités professionnelles, sociales et culturelles spécifiques et véhiculent une perspective occidentale. Il serait intéressant d'analyser les défis et pratiques d'intervention dans d'autres contextes géographiques, sociaux et culturels, afin d'avoir une vision plus globale et nuancée de la problématique traitée.

Perspectives de recherche

En continuité avec la dernière limite exposée, une recherche axée sur les pratiques d'intervention en protection de l'enfance dans des contextes non-occidentaux représente une perspective intéressante. Ce travail s'est principalement appuyé sur trois contextes

occidentaux où les pratiques d'intervention sont influencées par des normes éducatives, sociales et culturelles relativement similaires. Cependant, la protection de l'enfance et les questions d'interculturalité sont des enjeux universels, abordés de manière différente selon les contextes culturels, sociaux et politiques. On pourrait donc envisager une recherche explorant les pratiques d'intervention dans d'autres régions du monde (par exemple l'Asie, l'Afrique ou l'Amérique latine) afin de pouvoir établir une comparaison et d'élargir les réflexions sur les stratégies d'intervention en situation interculturelle au sein de la protection de l'enfance. Les questions de recherche pourraient être formulées ainsi : De quelle manière les pratiques d'intervention en protection de l'enfance varient-elles selon les contextes culturels ? Que peut-on apprendre d'une comparaison internationale pour améliorer les interventions en contexte interculturel ? Cette recherche pourrait s'appuyer sur une méthodologie mixte. Premièrement, après avoir mené une recherche plus théorique sur les cadres légaux et les orientations générales du contexte, des questionnaires pourraient être passés à des intervenant·e·s en protection de l'enfance, ainsi qu'à des familles qui ont été en contact avec des services de protection de l'enfance. Cela permettrait d'avoir une première idée des difficultés rencontrées. Ensuite, des entretiens semi-directifs avec des travailleur·euse·s sociaux·ales et des parents concernés permettraient d'approfondir les différentes perceptions des stratégies d'intervention. L'analyse des données montrerait ensuite quelles pratiques sont perçues comme efficaces ou non. Enfin, une analyse interculturelle comparée mettrait en avant les similarités communes à plusieurs contextes et les spécificités, propres à un seul contexte, dans le but d'apporter des pistes d'amélioration aux pratiques interculturelles.

Une autre thématique intéressante à explorer dans une recherche serait celle de la formation des travailleur·euse·s sociaux·ales dans le domaine de l'interculturel. Effectivement, comme souligné dans ce travail, les intervenant·e·s expriment souvent un sentiment d'impuissance face à des situations interculturelles, lié à un manque de formation adaptée (Cohen-Emerique, 2015b ; Vatz-Laaroussi, 2007). Cette recherche pourrait s'inscrire dans une démarche de recherche-développement visant à concevoir, expérimenter et évaluer une formation sur les compétences interculturelles en protection de l'enfance. Elle pourrait ainsi explorer la mise en pratique des recommandations issues de la littérature. La question de recherche pourrait être : Comment concevoir et développer une formation efficace pour renforcer les compétences interculturelles des travailleur·euse·s sociaux·ales en protection de l'enfance ? Cette recherche utiliserait une méthodologie mixte et serait menée dans un des trois pays suivants : la Suisse, la France ou le Canada. Dans un premier temps, des entretiens semi-directifs avec des professionnel·le·s en début de carrière permettraient d'identifier leurs besoins et attentes par rapport à la formation. À partir de ces données, un dispositif de formation expérimental serait construit par des formateur·rice·s et des expert·e·s des questions

interculturelles. Ensuite, la formation serait testée auprès d'un groupe pilote, puis évaluée (à l'aide d'un questionnaire ou d'entretiens). Les résultats pourraient contribuer à améliorer les formations dans le champ de la protection de l'enfance, dans une perspective interculturelle.

Liste de références

- APA Dictionary of Psychology. (2018a). *Collaboration*. <https://dictionary.apa.org/collaboration>
- APA Dictionary of Psychology. (2018b). *Control*. <https://dictionary.apa.org/control>
- Assaf, S. (2014). La Médiation transculturelle : Outil d'évaluation en protection de l'enfance. *Journal du droit des jeunes*, 337(7), 16-22. <https://doi.org/10.3917/jdj.337.0016>
- Baradat, A. (2014). Écrire dans le cadre judiciaire de l'assistance éducative : Que d'embûches ! *VST - Vie sociale et traitements*, 122(2), 92-96. <https://doi.org/10.3917/vst.122.0092>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bezeczy, Z., El-Banna, A., Petrou, S., Kemp, A., Scourfield, J., Forrester, D., et Nurmatov, U. B. (2020). Intensive Family Preservation Services to prevent out-of-home placement of children : A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102, 104394. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104394>
- Bolzman, C. (2009). Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : Enjeux et défis pour les pratiques professionnelles. *Pensée plurielle*, 21(2), 41-51. <https://doi.org/10.3917/pp.021.0041>
- Boulanger, D., Larose, F., et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152-176. <https://doi.org/10.7202/1003174ar>
- Chen, C., et Hooijberg, R. (2006). Ambiguity Intolerance and Support for Valuing-Diversity Interventions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2392-2408. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02442.x>
- Chiasson, N., et Deschênes, G. (2007). *La compétence interculturelle actualisée dans une approche d'empowerment au service des familles immigrantes : Rapport de recherche*. Centre d'innovation, de recherche et d'enseignement.

- Chung, R., et Bemak, F. (2002). The relationship of culture and empathy in cross-cultural counseling. *Journal of counseling and development: JCD*, 80, 154-159.
- Cohen-Emerique, M. (2015a). Comment former les professionnels ? De l'apport de connaissances au développement de capacités à la relation et à la communication interculturelles. In *Pour une approche interculturelle en travail social* (Vol. 2, p. 41-47). Presses de l'EHESP. <https://shs.cairn.info/pour-une-approche-interculturelle-en-travail-social--9782810903559-page-41>
- Cohen-Emerique, M. (2015b). L'éducation de l'enfant et l'évaluation de la maltraitance. In *Pour une approche interculturelle en travail social* (Vol. 2, p. 237-268). Presses de l'EHESP. <https://shs.cairn.info/pour-une-approche-interculturelle-en-travail-social--9782810903559-page-237>
- Cuche, D. (2010). III. Le triomphe du concept de culture. *Repères*, 4, 33-55.
- Delay, C., et Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire : Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206.
<https://doi.org/10.3917/ds.372.0181>
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., et Shaffer, C. (2012). Institutional Care for Young Children : Review of Literature and Policy Implications. *Social Issues and Policy Review*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01033.x>
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1-2), 165-201. [https://doi.org/10.1016/S0270-4684\(85\)80012-4](https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80012-4)
- Dyche, L., et Zayas, L. (2001). Cross-Cultural Empathy and Training the Contemporary Psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245-258.
<https://doi.org/10.1023/A:1010407728614>
- Eberhard, C. (2010). Au-delà de l'universalisme et du relativisme : L'horizon d'un pluralisme responsable. *Anthropologie et Sociétés*, 33(3), 79-100.
<https://doi.org/10.7202/039682ar>

- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Lit.
- Edelmann, D., et Ogay, T. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo (Eds). *Anthologies de l'interculturalité.*, 47-71.
- Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*.
<https://doi.org/10.3917/har.alin.2010.01>
- Girard, K., Miron, J.-M., et Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62. <https://doi.org/10.7202/1026394ar>
- Gulfi, A. (2015). La gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien. *Alterstice*, 5(2), 109-122. <https://doi.org/10.7202/1036696ar>
- Hassan, G., et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants : Enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Gaberel, P.-E., McCLUSKEY, H., Osiek, F., et Sardi, M. (1991). Cohésion Familiale Et Styles D'éducation. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 41, 229-246.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137.
<https://doi.org/10.7202/019363ar>
- Leanza, Y. (2005). Le rapport à l'Autre culturel en milieu médical. L'exemple de consultations pédiatriques de prévention pour des familles migrantes. *Bulletin de l'ARIC*, 41, 8-27.
- Libois, J. (2014). Identité et défis contemporains du travail social en Suisse. *VST - Vie sociale et traitements*, 122(2), 51-58. <https://doi.org/10.3917/vst.122.0051>
- Marandon, G. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : Clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61/62, 259-282.

- Morton, K. R., Worthley, J. S., Nitch, S. R., Lamberton, H. H., Loo, L. K., et Testerman, J. K. (2000). Integration of Cognition and Emotion : A Postformal Operations Model of Physician-Patient Interaction. *Journal of Adult Development*, 7(3), 151-160.
<https://doi.org/10.1023/A:1009542229631>
- Nett, J. C. (2012). La protection de l'enfant en Suisse : Description du contexte culturel, politique et juridique. In *Systèmes de protection de l'enfance : Une comparaison internationale de bonnes pratiques dans cinq pays (Australie, Allemagne, Finlande, Suède et Royaume Uni) incluant des recommandations pour la Suisse*. (Fonds Suisse pour des projets de protection de l'enfance).
<https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderschutz/kinderschutzsysteme.html>
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. ONU.
<https://www.unicef.ch/fr/lunicef/convention-relative-aux-droits-de-lenfant>
- Organisation mondiale de la Santé. (2017). *INSPIRE : Sept stratégies pour mettre fin à la violence à l'encontre des enfants*. Organisation mondiale de la Santé.
<https://iris.who.int/handle/10665/254627>
- Paulus, É., Tabin, J.-P., et Steiger, B. (2013). Évaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud. In E. M. Piller et S. Schnurr (Éds.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz : Forschung und Diskurse* (p. 257-265). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7_10
- Redfield, R., Linton, R., et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Rhéaume, J. (2017). L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice: International Journal of Intercultural Research / Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 7(1), 77-87. <https://doi.org/10.7202/1040613ar>
- Robichaud, M.-J. (2017). *L'évaluation en contexte interculturel : Les processus de prise de décision des professionnelles des services de la protection de la jeunesse* [Thèse de

doctorat, Université de Montréal].

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20631>

Salhi, N. (2008). Dilemmes en protection de l'enfance : Les dimensions éthiques des suivis en AEMO judiciaires. *Vie sociale*, 2(2), 65-73. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0065>

Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30.

<https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>

Spratt, T. (2012). Analyses transnationales de bonnes pratiques et recommandations. In *Systèmes de protection de l'enfance : Une comparaison internationale de bonnes pratiques dans cinq pays (Australie, Allemagne, Finlande, Suède et Royaume Uni) incluant des recommandations pour la Suisse*. (Fonds Suisse pour des projets de protection de l'enfance). <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderschutz/kinderschutzsysteme.html>

Super, C. M., et Harkness, S. (1986). The developmental niche : A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>

Vatz-Laaroussi, M. (2007). Pratiques sociales dans la diversité culturelle : Et la formation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 67-78. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0067>

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail et n'avoir utilisé que les sources et les moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Signature :

A handwritten signature consisting of the letters 'O' and 'B' joined together in a stylized, cursive manner.